

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerindeki Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

Evaluation of Students' and Teachers' Opinions on the Status of Students' Listening and Speaking Skills in the Text Processing Process of Turkish Lesson

Ali Göçer¹ Kadir Şahin^{2*}

¹ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Kayseri, Türkiye, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0002-6880-2611>, gocer@erciyes.edu.tr

Prof. Dr., Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences, Kayseri, Turkey, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0002-6880-2611>, gocer@erciyes.edu.tr

² Doktorant, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Kayseri, Türkiye, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0001-8408-3525>, sahinmmkadir@hotmail.com

PhD student, Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences, Kayseri, Turkey, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0001-8408-3525>, sahinmmkadir@hotmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 13.03.2025
Kabul Tarihi: 10.05.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).
İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Ali Göçer-Kadir Şahin

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Ali Göçer-Kadir Şahin

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayın

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Göçer, A.-Şahin, K. (2025). Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 422-444, <https://doi.org/10.30622/tarr.1656803>

** Etik Kurul İzni

Etik onay, Erciyes Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiş olup 05.28.2024 tarihli ve 235 numaralıdır.

Öz

Dinleme ve konuşma iletişimi sağlayan temel iletişim becerilerini oluşturmaktadır. Bu iki beceri insanın anlaşmayı sağlayabilmek için ilk edindikleri becerilerdir. Bu iki dil becerisinin sıradan şekilde kullanılmasından ziyade ders ortamındaki öğretim ile yetkin şekilde kazandırılması daha bir önem arz etmektedir. Bu kapsam dâhilinde araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin konuşma ve dinleme becerilerini kullanabilme durumlarını incelemek ve tespit edilen durumu ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum araştırması deseni ile yürütülmüştür. Araştırma, Kayseri ili Kocasinan ilçesi Kayseri İlahiyat Vakfı İmam Hatip Ortaokulundaki 18 6. sınıf öğrencisi ve Kayseri ili Özvatan ve Kocasinan ilçesindeki 7 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada, Türkçe dersi metin işleme etkinliklerinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumlarını belirlemek için veri toplama süreci şu şekilde yapılandırılmıştır: İlk olarak öğrencilerin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, sürece yönelik gözlem yapılması ve çalışma dokümanlarının seçilmesi işlemleri planlanmış ve veriler, gözlem, görüşme ve öğrenci dokümanları aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel veri inceleme tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri anlamlandırmak ve kolay anlaşılabilirliğini sağlamak için öncelikle veriler arasında önemli görülen yerler belirlenmiş ve kodlama için alt yapı oluşturulmuştur. Bu yolla hem veri kaybını önlemek için araştırmacının dikkatini sürdürmesi amaçlanmış hem de dokümanda yer alan verilerin daha anlaşılabilir bir şekilde anlamlandırılması hedeflenmiştir. Bu aşamadan sonra birbiri ile ilişkili kodlar bir arada düşünülerek ortak kodlara ait üst kategori olan temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Analiz sonucunda veriler 37 kod ve 12 tema altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada öne çıkan sonuçlar arasında şunlar sıralanabilir: Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin temalardaki dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerinde düşük katılım gösterme sebeplerinin dinleme/izleme metinlerinden sıkılma, metinleri tam anlayamama, zor metinlerde katılım göstermek istememe ve genelde hikâye edici metin dışında katılım göstermek istememe olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etme durumlarının öğretmen görüşlerine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Türkçe dersi metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılım durumlarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım sürecinde kendilerini ifade edememe, konuyu değerlendiremem, eleştirel konuşamama, heyecanlanma ve utangaç olma gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin dinleme metinlerinin sıkıcı gelmesi, metinlerin tam anlaşılabilmesi, sesin akıllı tahtadan kötü gelmesi, metinlerin karmaşık gelmesi gibi sebeplerle dinleme etkinliklerindeki durumlarının katılım ve anlama yönünden istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Konuşma etkinliklerinde ise öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapamama, verilen süreyi dolduramama, not kaygısı duyma, utanma, beden dilini etkili kullanamama, fikir beyan etmekte zorlanma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; dinleme/izleme metinlerinin işlenmesi süreçlerinde öğrenci seviye ve ilgisinin gözetilmesi; öğrencilere dinleme öncesi ve dinleme sırasında gerekli yönergelerin verilmesine dikkat edilmesi; konuşma ve dinleme etkinliklerini gerçekleştirme amacının not vermek olmadığı hissettirilerek gerçekleştirilmesi... gibi birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının konu üzerinde çalışma yapacak araştırmacılara ve ders içerisindeki uygulayıcı olan öğretmenler ile literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, ortaokul öğrencileri, Öğretmen görüşü.

Research Article

History

Received: 13.03.2025

Accepted: 10.05.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Ali Göçer-Kadir Şahin

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Göçer, A.-Şahin, K. (2025). Evaluation of students' and teachers' opinions on the status of students' listening and speaking skills in the text processing process of Turkish lesson. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 422-444, <https://doi.org/10.30622/tarr.1656803>

** Ethics committee

Ethical approval was granted by the Ethics Committee of Erciyes University, Social and human sciences ethics committee and dated 05.28.2024 and numbered 235.

Abstract

Listening and speaking constitute the basic communication skills that enable communication. These two skills are the first skills that people acquire in order to reach an agreement. It is more important to acquire these two language skills competently through teaching in the classroom environment rather than using them in the ordinary way. Within this scope, the aim of the research is to examine the ability of 6th grade students to use their speaking and listening skills and to reveal the determined situation. The research was conducted with the case study design, one of the qualitative research approaches. The research was conducted with 18 6th grade students at Kayseri İlahiyat Vakfı İmam Hatip Ortaokulu in Kocasinan district of Kayseri province and 7 Turkish teachers in Özvatan and Kocasinan districts of Kayseri province. In this study, in which qualitative data collection tools such as observation, interview and document analysis were used, the data collection process was structured as follows in order to determine students' listening and speaking skills in Turkish lesson text processing activities. In this framework, taking the opinions of students and teachers, observing the process and selecting the study documents were planned and the data were obtained through observation, interview and student documents. The data obtained were analyzed using the content analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques. In order to make sense of the data and to ensure easy comprehensibility, first of all, the important parts of the data were identified and the infrastructure for coding was created. In this way, it was aimed both to keep the researcher's attention to prevent data loss and to make sense of the data in the document in a more understandable way. After this stage, the codes related to each other were considered together and the themes, which are upper categories belonging to common codes, were tried to be formed. As a result of the analysis, the data were classified under 37 codes and 12 themes. It has been Among the prominent results of the research, the following can be listed: According to teachers' opinions, it was determined that students' participation in listening/watching activities in the themes was low. It was seen that the reasons for students' low participation in listening/watching activities were boredom with listening/watching texts, not being able to fully understand the texts, not wanting to participate in difficult texts, and generally not wanting to participate except for narrative texts. It is seen that students' comprehension and expression of what they listen to varies according to teachers' opinions. It was concluded that students' participation in speaking activities in the text processing process of Turkish lesson was weak. It is seen that students experience problems such as not being able to express themselves, not being able to evaluate the subject, not being able to speak critically, being excited and shy during the participation process in speaking activities. It was determined that the students' situation in the listening activities is not at the desired level in terms of participation and understanding due to reasons such as the listening texts being boring, the texts not being fully understood, the sound coming from the board being bad, and the texts being complicated. In speaking activities, it has been determined that students experience problems such as not being able to give an unprepared speech, not being able to complete the given time, feeling anxious about grades, being embarrassed, not being able to use body language effectively, and having difficulty expressing an opinion. At the end of the study, it was concluded that students' listening and speaking skills need to be improved. In line with the results obtained in the study, some suggestions were made such as; considering the level and interest of the students in the processing of listening/watching texts; paying attention to giving the necessary instructions to the students before and during listening; realizing speaking and listening activities by making them feel that the purpose of performing speaking and listening activities is not to give grades... It is thought that the results of this research will contribute to researchers who will work on the subject, teachers who are practitioners in the course, and the literature.

Keywords: Turkish education, listening skills, speaking skills, secondary school students.

1.Giriş

Temel dil becerilerinden olan dinleme ve konuşmanın temel işlevi iletişimi sağlamaktır. Türkçe öğretiminin amaçlarından birisi de bu temel becerileri en yetkin hâle getirebilmektir. Çünkü bu dil becerilerini, birey hayat boyu bilgi alışverişinde ve kendisini geliştirmekte kullanmaktadır. Çiftçi (2001:169), temel dil becerilerinden dinlemenin hayattaki ve öğrenmedeki yerini “Gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerin okuldaki zamanının büyük kısmını dinleme ile geçirdiği söylenmektedir. ABD’de tipik bir ilkokul ve ortaokul öğrencisi, okuldaki zamanının %50’sini dinleyerek geçirirken bu oran üniversitede %90’lara ulaşmaktadır. Bu da gösteriyor ki dinleme öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır.” şeklinde aktarmaktadır. Hayatın farklı alanlarında kullanıldığı görülen dinlemeye bu sebeple ayrılan zaman da fazla olmaktadır. Tompkins (1998), bireyin diğer becerilere harcadığı toplam zaman kadar bir süreyi dinlemeye ayırdığını belirtmektedir. Dinlemenin önemli olmasını bir başka sebebi ise dinlemenin insana yeni ufuklar açması ve öğrenmenin de anahtarı olmasıdır (Mackay, 1997; akt. Doğan, 2008). Gündelik hayatta dinlemeye %42’lik bir dilimin ayrılması ise onun ne kadar çok kullanılan ve önemli bir beceri olduğunu gösteren başka bir göstergedir (Göğüş, 1978). Gündelik hayatın büyük bir bölümünde kullanılan dinleme becerisi geliştirilebilir bir beceri olmakla beraber (Aytan, 2011; Çaylı, 2012; Epçaçan, 2013; Melanlıoğlu, 2012; Tabak & Göçer, 2014), dinleme becerisinin kazanımı ve geliştirilmesi bir eğitim sürecini gerektirmektedir (Maden & Durukan, 2011: 103).

Sreena ve Ilankumaran (2018), bir dil becerisi olarak dinlemenin sadece alıcı bir yetenek olarak değil aynı zamanda konuşma yeteneğinin gelişimi için de önemli olduğunu belirtmiştir. Bu iki dil becerisinin kullanımı bir döngü olarak düşünülürse dinlemenin gerçekleşmesi ve gelişmesi de konuşmanın olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Cug (2003), dil öğretiminde konuşmanın önemli bir yeri olduğunu çünkü dil öğretiminde konuşmanın hem araç hem de amaç olduğunu ifade etmektedir. Yani konuşmanın öğretilmek istenen bir amaç, öğrenmek için bir araç olduğunu söylemektedir. Konuşma için kullanılan bu açıklamayı dinleme için de kullanmak yerinde olacaktır. Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmeye çalışılmasının sebebi ise insanların meramlarını eksiksiz, başkalarının yanlış anlamayacağı kadar açık ve doğru anlatmasını sağlayabilmektir (Özbay, 1997; akt. Büyükkiz & Hasırcı, 2013). Ayrıca Türkçe öğretimi ile yetkinlik kazandırılmak istenen temel iletişim becerisi olan dinleme ve konuşmadaki kabiliyet ise bireyin toplum içerisindeki yerini belirlemesinde önem arz etmektedir. Çaylı & Göçer’in (2021) belirttiği üzere bireyin isteyerek ya da mecburi olarak katıldığı sosyal ortamlardaki ilişkilerini, dil becerilerinin gelişmişlik düzeyi etkilemektedir. Sosyal ilişkiler kurulmasını sağlayan bu dil becerilerindeki gelişmişlik düzeyi aynı zamanda bireyin iletişimindeki kalitesini de etkiler. İletişim, insanoğlu için dış dünyayı yorumlayarak bireysel varlıklarının farkına varmalarına, bir biyolojik varlıklar yığını olmaktan kurtulup belli bir kültürün ve toplumun üyesi olmalarına (sosyalleşmelerine) ve içinde yaşamış oldukları toplumdaki ilişkilerini düzenlemelerine yardımcı olan vazgeçilmesi imkânsız bir yaşamsal zorunluluktur (Yalçın & Şengül, 2007: 749). Nitekim sosyal bir varlık olan insan için iletişimin bu kadar önemli olmasına rağmen yapılan çalışmalar iletişimin aracı olan dinleme ve konuşma becerilerinde öğrencilerin sorunlar yaşadığını göstermektedir (Kuru ve Güneş, 2017; Sağlam & Doğan, 2014; Sayın ve Karadüz, 2015; Sever & Topçuoğlu Ünal, 2020; Aşılioğlu, 2009; Dinçel, 2018; Sayın, 2024). Bu sebeple her iki dil becerisinin geliştirilmesi, en yetkin seviyeye taşıyacak çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu da planlı bir şekilde yürütülen eğitim öğretim faaliyetleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Özelde ise dil eğitiminin verildiği Türkçe derslerinde gerçekleşmektedir.

Dinleme ve konuşmanın öğrenciler tarafından en sık kullanılan beceriler olmasına karşın aile ve sosyal ortamlarda kazanıldığı için geliştirmeye gereken önemin verilmemesi önemli bir sorun olarak karşımızda

durmaktadır. Dinleme için “unutulmuş, kaybolmuş, ihmal edilmiş ve yetim kalmış dil becerisi” olarak tanımları yapılmıştır (Burley-Allen, 1995; Tompkins, 1998 *akt.* Doğan, 2010: 265). Yapılan araştırmalar ortaokul seviyesindeki bazı öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Konuşmaya yönelik sorunlar incelendiğinde Türkçe dil bilgisi yapısına uygun cümle kuramama, kelime bulmakta zorlanma, konuşma sürelerini dolduramama argo kullanımı ve söz varlığının yetersizliği gibi temel sorunların ortaya konulduğu görülmektedir (Sağlam & Doğan, 2014; Demir ve Özdi, 2019). Dinlemeye yönelik sorunlar incelendiğinde ise bu beceriye ait sorunları Göçen (2020) öğretmenlerle yürütmüş olduğu çalışmasında dinleme sorunlarını altı kategoride sunmuştur: Aile ile ilgili sorunlar (destek verilmemesi vb.), bireysel farklılıklar ile ilgili sorunlar (hareketli olma, konuya ilgi duymama vb.), dinleme davranışı ile ilgili sorunlar (dinlememe, dinlediğini anlamama), ortam ile ilgili sorunlar (sınıfların kalabalık olması vb.), öğrenci ile ilgili sorunlar (dikkat eksikliği, sabırsız olma vb.).

Ayrıca konuşma ve dinleme becerilerinde yaşanan bu sorunların yanında bu becerilere gereken önemin verilmediği de çalışmalarda ortaya konulmaktadır (Doğan, 2009; Üner, 2010; Özbay, 2002; Osada, 2004; Doğan & Özçakmak, 2014). Tüm bu olumsuzlukların yanında 2023-2024 eğitim öğretim yılının 1. dönem sınav değerlendirmesinde Millî Eğitim Bakanlığının dinleme ve konuşma becerilerini ayrı bir şekilde değerlendirilmesini istemesi pozitif bir çalışma olarak görülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatür incelendiğinde dinleme ve konuşma becerisindeki sorunların tespitine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışma olduğu görülmektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2024) 2023-2024 eğitim öğretim yılında dinleme ve konuşma becerisine yönelik yeni bir uygulama getirmesinden sonra dinleme ve konuşma becerisindeki son durumun güncel olarak ortaya konulduğu bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bununla birlikte çalışmanın dinleme ve konuşmayı müstakil olarak ele almadan bu iki beceriyi birlikte ele alınması çalışmayı değerli kılan başka bir etken olarak düşünülmektedir. Bu amaç çerçevesinde çalışmanın temel problem durumu, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin, ortaokul öğrencilerinin ise kendilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki yeterlilik durumlarına yönelik görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve bu duruma dair genel önerilerin öğretmenler, öğrenciler ve eğitimciler için sunulmasıdır.

Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki yeterlilik durumlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin kendi görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere (sorulara) ve alt problemlere (alt sorulara) cevap aranmaktadır. Araştırmanın sadeliği için problemler (sorulara) ve alt problemler (alt sorular) kategorize edilerek verilmiştir.

- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerisindeki yeterlilik durumu nasıldır?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme sürecindeki durumları ve dinleme/izleme sürecindeki verimin artırılmasına yönelik Türkçe öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarına ve süreçteki verimin artırılmasına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarına ve süreçteki verimin artırılmasına ilişkin kendi görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme sürecine ve süreçteki verimin artırılmasına yönelik kendi görüşleri nelerdir?

Çalışmanın MEB'in (2024) uygulaması ile beraber eş zamanlı bir çalışma olması ve güncel durumu ortaya koyması bakımından literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

3. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45). Çalışmada Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumlarını belirlemek amacıyla kendilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, sürece yönelik gözlem yapılması ile elde edilen dokümanların incelenmesi çalışmada nitel yöntemin kullanılmasında belirleyici unsur olmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, “Araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2020, s. 99). Amacına göre dört durum çalışması (İçsel, araçsal ve çoklu durum çalışması) bulunmakla beraber çalışmada tek bir konu ve soruna odaklanılması sebebi ile araçsal durum çalışması tercih edilmiştir. (Stake, 1995; akt. Creswell, 2020: 101) Çalışmada öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik bir durum betimlemesi yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları amaçlama örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların farklı sosyo-kültürel bölgelerden olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın öğretmen katılımcılarını Kayseri ilinin Kocasinan ve Özvatan ilçesindeki 3 devlet okulundaki yedi Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 8-17 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırmanın öğrenci katılımcılarını ise Kocasinan ilçesindeki bir devlet okulunun 6. sınıf düzeyindeki 18 erkek öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde öğretmenler ise K1, K2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada farklı sosyo kültürel bölgelerde görev yapan öğretmen katılımcılara ulaşmak için farklı bölgelerdeki okullar seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşme, gözlem ve öğrenci dokümanları olmak üzere 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplamak için üç tür yöntem kullanılır; görüşme, gözlem ve yazılı materyallerin incelenmesidir. Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemidir. Görüşme sürecinin, gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın veri toplam araçlarından gözlem formu oluşturulurken öncelikli olarak soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda sorular seçilmiştir. Seçilen sorular ile oluşturulan görüşme formu 3 uzmana gönderilmiş vermiş oldukları geri dönütleri neticesinde form yeniden revize edilmiştir. Öğrenciler için oluşturulan gözlem formundaki soruların tam anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek adına başka bir sınıfa sunulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde görüşme formuna son hâli verilmiştir. Gözlem formunu ise

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerindeki Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

sadece araştırmacı kullanmış olup görüşme formunu oluştururken iki Türkçe öğretmeni arkadaşının görüşüne başvurmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniğinin kullanılmasındaki temel amaç, “verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarma, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirme ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin anlaşılabilirliğini sağlamak için öncelikle veri okuması esnasında önemli görülen yerlerin altı çizilmiş ve kodlamanın oluşması için kısa kenar notlar alınmıştır. Çünkü alınan kenar notları hem araştırmacının dikkatini sürdürmesini sağlamakta hem de dokümanda yer alan verilerin daha yalın bir biçimde anlaşılmasına zemin hazırlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Bu aşamadan sonra birbiri ile ilişkili kodlar bir araya getirilmiş ve ortak kodlara ait temalar oluşturulmuştur. 12 tema ve 37 kod ortaya çıkmıştır.

3.5. Araştırmanın İnandırıcılığı

Bu araştırmada, inandırıcılığın sağlanması için araştırma sürecinin yansıtılmasında ve verilerin sunumunda ayrıntılı betimleme ve ayrıntılı alıntılar yapma yoluna başvurulmuştur (Yıldırım, 2018). “Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 282). Ayrıca verilerin yorumlanmasından sonra geçerliliği artırmak amacıyla üye kontrolü (Creswell, 2020) yapılmıştır.

3.6. Araştırma Süreci

Araştırmanın öğrencilere ait verileri araştırmacının öğretmenlik yaptığı okulda ve kendisini yürütmüş olduğu Türkçe dersinde elde edilmiştir. Öğrencilere öncelikle dinleme ve konuşma becerisinden beklenen kazanımlar hatırlatılmış daha sonra araştırma soruları öğrencilere dağıtılarak dinleme ve konuşma durumlarına yönelik yöneltilen soruları, cevaplamaları istenmiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde elde edilmesi için araştırmacı öğrencilere tek tek gerekli açıklamaları yapmıştır. Verilerin elde edilmesi 4 ders saati sürmüştür. Öğretmenlere ait veriler ise yine yüz yüze birebir görüşmelerde elde edilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması için alınan notlar görüşme sonunda katılımcılara onaylatılmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler tablolar aracılığıyla yansıtılmaktadır. Her bir araştırma sorusuna ilişkin durum ayrı tablolar kullanılarak gösterilmektedir.

4.1. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerindeki durumları ve dinleme/izleme sürecindeki verimin artırılmasına yönelik Türkçe öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik cevaplar aşağıda yer alan tablo 1, 2 ve 3’te yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS1: Temalardaki dinleme/izleme etkinliklerinde öğrencilerinizin süreç katılım durumlarını nasıl buluyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K1: Okuma metni çok olduğu için dinleme metinleri dikkatlerini çekiyor ve katılım gösteriyorlar.	ilgiyle takip etme	Öğrencilerin Dinleme Etkinliklerine Katılım Durumları

K₂: Metin çok uzun olmazsa katılım düzeyleri yeterli düzeydedir.	dikkat dağınıklığı gösterme
K₃: Metin basit olmazsa etkinlik boyunca dikkatlerini koruyamıyorlar.	anlamada zorlanma
K₄: Metin basit ve ilgi çekici olmazsa sıkılıyorlar ve dinlediklerini anlamıyorlar.	
K₅: Hikâye edici metinler dışında katılım ve anlama durumları yeterli değildir.	
K₆: Dinlediklerini tam anlamıyorlar, sınavda da zorlanıyorlar.	
K₇: İlgilerini çeken metin olursa katılım gösteriyorlar, yönlendirme olursa uyuyorlar.	

Katılımcılar, öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumlarına yönelik farklı görüşlere sahiptirler. K1 kodlu katılımcı, öğrencilerinin dinleme metinlerini ilgiyle takip ettikleri yönünde görüş bildirirken, K7 kodlu katılımcı ise metinlerin dikkat çekmesi durumunda ve yönlendirme yapılması halinde öğrencilerin yeterli katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Burada dikkat çeken nokta öğrencilerin yönlendirmeye ihtiyaç duymalarıdır. K2 kodlu katılımcı, metnin çok uzun olmaması halinde öğrencilerin katılım durumlarını yeterli olarak değerlendirmektedir. Üzerinde düşünülmesi gereken nokta metnin uzun olmasının katılım durumlarını hangi yönden olumsuz etkilediğidir. K3 ve K4 kodlu katılımcılar da metnin basit olmamasından dolayı çocukların sıkıldıklarını ve metni anlayamadıklarını belirtmişlerdir. K5 kodlu katılımcı da benzer yönde fikir beyan etmiş ve öğrencilerin hikâye edici metin dışında katılımlarının ve anlama durumlarının zayıf olduğunu belirtmiştir. K6 kodlu katılımcı ise dinleme metinlerini anlamada zorlandığını ifade etmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin dinlediklerini anlama ve ifade etme durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS₂: Öğrencilerinizin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etmekteki durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>	
	Kodlar	Tema
K₁: Dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etmeleri iyi durumdadır	etkin anlama ve anlatım	
K₂: Kitap okuyan öğrencilerin anlamaları ve ifade etme durumları daha iyi oluyor.		<i>Dinlediklerini Anlama ve İfade Durumları</i>
K₃: Dinlediklerini genel olarak anlıyorlar ama ayrıntıları kaçırabiliyorlar.	eksik anlama	
K₄: Metnin uzunluğu anlama durumlarını etkiliyorlar. Rahatlıkla ifade edebiliyorlar.	etkili ifade gücü	
K₅: Anlama durumlarını metnin içeriği belirliyor. Mantık akışına göre özetleyemiyorlar.	anlama ve anlatımda yetkinlik	

K₆: Dinlediklerini ifade etmekte zorlanıyorlar.

K₇: Anlama ve anladıklarını ifade etmeleri okuma etkinliği çok yapan öğrencilerde iyi durumdadır.

Katılımcılar, öğrencilerin dinleme durumlarına yönelik farklı görüşlere sahiptirler. K1, kodlu katılımcı öğrencilerinin dinleme durumlarını iyi olarak değerlendirirken, K2, K4, K5 ve K7 kodlu katılımcılar ise öğrencilerin dinleme durumlarındaki yeterliliklerinin metnin içeriği, metnin uzunluğu ve öğrencinin kitap okuma alışkanlığına göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. K6 kodlu katılımcı ise öğrencilerin dinlediklerini ifade etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan sorunun konuşma becerilerindeki eksiklikle mi yoksa dinlediklerini tam olarak kavrayamadıklarıyla mı ilgili olduğu tespit edilmelidir. Bununla beraber K3 kodlu katılımcı ise öğrencilerin dinlediklerini anladıklarını ancak bazen ayrıntıları kaçırabildiklerini dile getirmiştir. Burada öğrencilerin ayrıntıları kaçırma durumlarının diğer katılımcıların belirtmiş olduğu değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığı üzerinde durulabilir.

Tablo 3. Dinleme/izleme etkinliklerindeki verimin artırılmasına yönelik öğretmen uygulamaları

GS ₃ : Bir öğretmen olarak dinleme/izleme metnlerinin işleme sürecini daha verimli kılabilmek için sıra dışı neler yapmaktasınız?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K₁: Sadece etkinliklerde istenenleri uyguluyorum.		
K₂: Metin üzerinde farklı bakış açılarını görerek düşünceleri için metinle ilgili tartışma ortamı oluşturuyorum.		
K₃: Teknoloji çocukların ilgisini çektiği için teknolojiden yararlanılabilir.	görsel destek	
K₄: Bilgisayar laboratuvarında dinleme etkinliği yapıyorum.	teknolojik destek	Özgün Öğretmen Çalışmaları
K₅: Seslendirmesini ben yapıyorum. Mimikleri daha iyi anlıyorlar. Görsel ve kostümlerle desteklenebilir.	seslendirme	
K₆: Drama yapıyorum. Kukla ve görselle desteklenebilir.		
K₇: Görseller kullanmaya gayret ediyorum.		

Katılımcılar, dinleme/izleme metnlerinin verimini artırabilmek için farklı etkinlikler uygulamakta veya önermektedirler. K4 kodlu katılımcının etkinliklerin verimini artırmak için teknolojiden faydalandığı görülürken K3 kodlu katılımcının da teknoloji desteğini önerdiği görülmektedir. Burada teknolojinin çocukların ilgisini çektiği vurgulanmıştır. K5, K6 ve K7 kodlu katılımcıların ise dinleme etkinliklerini gerçek ses ve görsellerle

desteklediği görülmektedir. Burada dikkat çeken nokta katılımcıların dinleme etkinliklerini başka bir duyu organına hitap edecek şekilde zenginleştirmeye çalışmalarıdır. K2 kodlu katılımcının ise metnin üzerinde düşündürmek ve farklı bakış açılarını ortaya koymak için metin ile ilgili tartışma ortamı sunması dikkat çekmektedir. K1 kodlu katılımcının ise sadece yönergeye uygun hareket ettiği görülmektedir.

4.2. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarına ve konuşma becerisindeki süreç veriminin artırılmasına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” alt problemine ait cevaplar aşağıda yer alan tablo 4, 5 ve 6’da yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin öğrenme durumları ve kendilerini ifade etme durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS1: Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerinizin öğrenme durumları ve kendilerini ifade etmeleri konusunda neler söylersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K1: Derse katılım konusunda isteksiz olabiliyorlar. Utangaçlar, görüşlerini rahat belirtmiyorlar.	utangaç olma	
K2: Olay anlatabiliyorlar ancak bir düşüncüyü değerlendirmek konusunda zayıflar.		
K3: Metin ile ilgili soruları cevaplarken rahat konuşabiliyorlar ancak metinle ilgili görüş bildirirken ve değerlendirirken konuşmaları zayıf kalıyor.	heyecanlanma	
K4: Bireysel bir konuda iyi konuşabiliyorlar ancak bir konu çerçevesinde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken heyecanlanıyorlar.	eleştirel görüş bildirememe	Öğrencilerin İfade Edebilme Becerileri
K5: Genel olarak iyiler ama %30’luk bir kesim metin değerlendirmede ve görüş bildirmede zayıf kalıyor.		
K6: Metni ifade ederken zorlanıyorlar, mantık akışı içinde anlatamıyorlar.		
K7: Kendilerini ifade etmekte iyiler ancak bir konuyla ilgili eleştirel bir görüş bildirirken konuşma durumları zayıf kalıyor.	konuyu değerlendirememe	

Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ‘görüş bildirme’ noktasında ortak sorun yaşadıkları görülmektedir. K2 kodlu katılımcı öğrencilerin bir olayı anlatabildiklerini ancak değerlendirme yaparken zorlandıklarını, benzer şekilde K3 kodlu katılımcı da öğrencilerin metni değerlendirirken zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. K5 kodlu katılımcı ise sınıfın bir kısmının metin değerlendirmede zorlandığını ifade etmiştir. K5 kodlu katılımcının görüşleriyle aynı doğrultuda K7 kodlu katılımcı da fikir beyan etmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini konuşma becerisinde ortaya tam olarak koyamamasıdır.

K1 kodlu katılımcı bu durumla ilgili öğrencilerin utanmalarından dolayı görüş bildirirken zorlandıklarını dile getirmiştir. Buna benzer şekilde K4 kodlu katılımcı da öğrencilerin heyecanlanmalarından dolayı konuşma esnasında zorlandıklarını belirtmiştir. İfade edilenlerden farklı olarak K6 kodlu katılımcı ise öğrencilerin metni ifade etmek noktasında öğrencilerin zorlandıkları görüşünü bildirmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin konuşma becerisindeki yeterlilik durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS ₂ : Öğrencilerinizin konuşma becerilerindeki yeterlilikleri durumları, geliştirilmesi gereken yönleri konusunda neler söylersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Konuşma durumları iyi fakat beden dilini etkili kullanamıyorlar ve gereksiz ses çıkarıyorlar.	beden dilinin eksikliği	
K ₂ : Bir olayı ifade etmekte iyiler ama kendi fikirlerini beyan ederken etkili konuşamıyorlar.		
K ₃ : Konuşmalarını uzun cümleler ile gerçekleştiremiyorlar kısa cümleler veya kelimeler kullanıyorlar.	konuşma kurallarının eksikliği	
K ₄ : Konuşma konusunda isteksizler ve verilen konuşma süresini genelde dolduramıyorlar.		Konuşma Becerisine Yönelik Yetersizlikler
K ₅ : Hazırlıklı konuşmada iyiler ama hazırlıksız konuşmada zorlanıyorlar. Konuşma süresini doldurmakta zorlanıyorlar.		
K ₆ : Konuşma becerisinde zayıflar. Konuşma kurallarını ve doğru hitap şeklini bilmiyorlar.	hazırlıksız konuşma yetersizliği	
K ₇ : Yaratıcı olmadıkları için hazırlıksız konuşma yapamıyorlar. Çok fazla konuşma hatası yapıyorlar.		

Katılımcılar, öğrencilerinin konuşma becerisinde geliştirilmesi gereken ve eksik olan yönleri hakkında farklı fikirler beyan etmişlerdir. K5 ve K7 kodlu katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma noktasında eksik kaldıklarını dile getirirken K3 ve K6 kodlu katılımcılar öğrencilerin konuşma becerilerinin çok yeterli seviyede olmadıklarını, kısa cümleler kurabildiklerini ve konuşma kurallarına uymadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte K1 kodlu katılımcı ise öğrencilerinin konuşma durumlarını iyi olarak değerlendirirken beden dilini kullanma noktasında eksik kaldıkları düşüncesini paylaşmıştır. K4 kodlu katılımcı da öğrencilerinin konuşma becerisinde

zayıf olduklarını, verilen süreyi doldurmadıklarını ifade etmiştir. K2 kodlu katılımcının “*Bir olayı ifade etmekte iyiler ama kendi fikirlerini beyan ederken etkili konuşamıyorlar.*” görüşü dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencinin üst düzey düşünme becerisini kullanamadığına veya bu beceriye sahip olmasına rağmen bunu kullanmasına başka etkenlerin engel olduğuna işaret ettiği düşünülebilir.

Tablo 6. Öğretmen görüşlerine göre etkili bir konuşma eğitimi için gereklilikler

GS ₃ : Etkili bir konuşma eğitimi vermek konusunda kendinizi hangi yönlerden geliştirmek istersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Diksiyon eğitimi almak isterim. Materyal geliştirme konusunda eğitim almak isterim.	hitabet eğitimi	
K ₂ : Hitabımın örnek olması için kitap okuma sayımı artırmak isterim.	lisansüstü eğitim	
K ₃ : Konuşma içeriğimin etkileyici olması için okuma zamanımı artırmak isterim.		
K ₄ : Lisansüstü eğitimlerle kendimi geliştirmek isterim.		
K ₅ : Örnek bir konuşmacı olmak için hitabet dersi almak isterim.		Etkili Konuşma Eğitimi İçin Öğretmen Beklentileri
K ₆ : Lisans eğitimim ‘Coronaya’ denk geldiği için lisans eğitimimi yeniden almak isterim.	kitap okuma	
K ₇ : Farklı yöntemleri kullanabilmek için sürekli eğitim almak ve kendimi güncel tutmak isterim.		

Katılımcıların daha verimli bir konuşma eğitimi verebilmek için farklı beklentilere sahip oldukları görülmektedir. K2 ve K3 kodlu katılımcıların öğrencilerine örnek olacak güzel ve örnek bir konuşma gerçekleştirebilmek için kitap okumaya daha fazla vakit ayırmak istedikleri yönünde görüşleri bulunmaktadır. İfadelerden anlaşılmaktadır ki katılımcılar kitap okumanın konuşmanın içeriğine ve hitabına olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedirler. K1 ve K5 kodlu katılımcıların ise yine örnek konuşmalar sunabilmek ve öğrencilerini etkileyebilmek amacıyla hitabet ile diksiyon eğitimi almak istedikleri görülmektedir. K4 kodlu katılımcı lisansüstü eğitimler ile konuşma becerisini geliştirebileceğini ve bu sayede daha iyi bir konuşma eğitimi verebileceğini düşünmektedir. K7 kodlu katılımcı ise farklı yöntemleri kullanmak ve güncel kalabilmek için sürece yayılmış eğitimler almak istediği görüşünü paylaşmıştır. Burada ilginç olan ve üzerinde üzücü şekilde düşülmesi gereken görüş K6 kodlu katılımcıya ait olan görüştür. Katılımcılardan biri ise dönemin salgın hatalığı sebebiyle verimli şekilde alamadığı konuşma ve dinleme becerisine yönelik lisans dersini yeniden almak istemektedir.

4.3. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma etkinliklerindeki durumlarına ve süreçteki verimin artırılmasına ilişkin kendi görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik cevaplar aşağıda yer alan tablo 7, 8 ve 9’da yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma durumları

GS ₁ : Metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine katılma durumlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ : Gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine yeteri kadar katılıyorum. Konuşma kurallarına uygun konuşma yapmaya çalışırım.	etkinliklere isteklilik ve etkin katılım	Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Durumları
Ö ₇ , Ö ₁₂ : Çok az da olsun katılıyorum.		
Ö ₂ , Ö ₁₃ : Orta derecede katılım gösterdiğimi düşünüyorum.	zamana, konuya ... göre değişiklik gösteren katılım	
Ö ₄ , Ö ₁₄ : Neredeyse hiç katılmıyorum.		
Ö ₃ , Ö ₇ : Not kaygısı sebebi ile katılıyorum.		
Ö ₆ : Öğretmenimin zoru ile katılıyorum.	etkinliklere yetersiz katılım	
Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ : İlgimi çeken konular olursa katılım gösteriyorum.		

Katılımcıların konuşma etkinliklerine katılım durumları ile etkinliklere ilgili, istekli ve etkin katıldığı, zamana ve konuya göre farklılık gösterdiği, yetersiz katıldıkları yönünde görüşler bulunmaktadır. Bazı katılımcıların öğretmen zoru ve not kaygısı ile konuşma etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Ö₃, Ö₇ ve Ö₆ kodlu katılımcılar bu durumu örneklendiren katılımcılardır. Ö₂, Ö₁₂, Ö₁₃ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar az katıldıklarını veya orta derecede katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö₄ ve Ö₁₄ kodlu katılımcılar ise neredeyse hiç katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Ö₈, Ö₉ ve Ö₁₁ kodlu katılımcılar ise sadece ilgisini çeken konularda konuşma yaptıkları görülmektedir. Bunların dışında Ö₁, Ö₅, Ö₁₀, Ö₁₅, Ö₁₆ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar katılımlarını yeterli bulmaktadırlar. Bu tablodan elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerine yönelik bakış açılarını değiştirecek ve isteklendirmelerini artıracak çalışmaların yapılmasının gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin etkili konuşma durumları

GS ₂ : Türkçe dersi metin işleme sürecinde etkili konuşma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ : Etkili bir konuşma gerçekleştirebiliyorum. Metin değerlendirebiliyor,		Öğrencilerin Etkili Konuşabilme Durumları

yeni yorumlar yapabiliyorum. Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₇, Ö₈: Etkili bir konuşma bazen yapabiliyorum ama utandığım için her zaman yapamıyorum. Ö₁₆: Kelime tekrarı, yapıyor gereksiz ses çıkarıyorum. Ö₁₄: Etkili konuşabiliyorum ama süreyi dolduramıyorum. Ö₁₃, Ö₁₇: Hazırlıklı konuşmada etkili konuşabilirim fakat hazırlıksız konuşmada heyecanlanıyorum. Ö₁₁, Ö₁₂, Ö₁₈: Metinle ilgili konuşabilirim ama fikir beyan etmekte zorlanıyorum. Ö₆: Beden dilimi yeteri kadar iyi kullanamadığımı düşünüyorum.	<i>etkili bir konuşma yapabilirim</i> <i>etkili konuşmada yetersizim</i>
--	--

Katılımcıların bir kısmı etkili bir konuşma gerçekleştirebileceklerini düşünseler de büyük bir kısmı bazı eksikleri bulundukları yönünde fikre sahipler. Ö₁₄ ve Ö₆ kodlu katılımcılar etkili bir konuşma gerçekleştirdiklerini fakat bu konuda yine de eksik yönleri olduğu yönünde düşüncelerini paylaşmışlardır. Ö₁₃ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar ise hazırlıklı konuşmada iyi olduğu yönünde fikre sahiptirler. Benzer şekilde Ö₁₁, Ö₁₂ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar da bir metinle ilgili konuşabileceklerini fakat fikir beyan etmek noktasında zayıf kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum hazırlıksız konuşma noktasında zayıf oldukları şeklinde yordanabilir. Ö₁₆ kodlu katılımcı ise etkili bir konuşma gerçekleştirdiği yönünde fikir beyan etmemiş ancak kendisinde eksik yön olarak gördüğü kelime tekrarı yapma ve gereksiz ses çıkarma sorunlarını dile getirmiştir. Ö₄, Ö₅, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₅ kodlu katılımcılar ise bu durumların dışında konuşma becerilerinin etkili olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Tablo 9. Öğrenci görüşlerine göre etkili konuşma için gereklilikler

GS ₃ : Etkili bir konuşmanın olması için nelerin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₃ : Konuşmalar hazırlıklı olmalıdır.		Etkili Konuşabilme Ölçütleri

konuşma kuralları

Ö₁, Ö₅, Ö₁₀, Ö₁₃, Ö₁₂: Ses tonu ve beden dili etkin kullanılmalıdır.

Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₁₇: Özgüven yüksek, heyecanlanmadan akıcı olmalıdır.

zengin sözcük dağarcığı

Ö₁, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₁₂, Ö₁₃, Ö₁₄, Ö₁₅, Ö₁₆: Kitap okuyarak sözcük dağarcığı artırılmalı ve ciddi olmalıdır

Ö₁₁, Ö₁₆: Gereksiz ses çıkarılmamalı ve kelime tekrarı yapılmamalıdır.

Ö₁₈: Konuşmalar görsel ve yazı ile desteklenmelidir.

konuşma öncesi hazırlık

Ö₁₂: Geçiş ve bağlantıları iyi yapılmalıdır.

Katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplardan konuşma kurallarını biliyor oldukları görülmektedir. Ö₁, Ö₆ ve 13 kodlu katılımcılar konuşma öncesi hazırlık gerektiren unsurlara yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcıların konuşma öncesi bir hazırlık sürecine ihtiyaç duyabilecekleri düşünülebilir. Ö₁, Ö₅, Ö₁₀, Ö₁₂ ve Ö₁₃ kodlu katılımcılar etkili bir konuşmanın doğru bir ses tonu ve konuşmayı destekleyici beden dili ile olabileceği yönünde düşünceye sahiptirler. Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₁₁, Ö₁₂, Ö₁₃, Ö₁₅, Ö₁₆ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar ayrıca etkili bir konuşmada bulunması gereken dilin özelliğine yönelik fikirlerini beyan etmişlerdir. İyi bir konuşmanın akıcı, ciddi ve gereksiz seslerden uzak olması gerektiğini bilmektedirler. Ayrıca katılımcıların çoğunluğun iyi bir konuşma için sözcük dağarcığının fazla olması gerektiğini vurgulamaları ve bunun için de kitap okumaya ihtiyaç olduğunu bilmeleri olumlu bir yön olarak kendisini göstermektedir.

4.10. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerindeki durumlarına ve dinleme/izleme sürecindeki verimin artırılmasına ilişkin kendi görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik cevaplar aşağıda yer alan tablo 10, 11 ve 12’de yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumları

GS ₁ : Temalardaki dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema

Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₅ : İyi bir dinleyiciyimdir etkinliklere katılırım.	etkin katılım	
Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₁ : Sıkıcı geldiği ve uykum geldiği için çok katılım göstermiyorum.		
Ö ₁₀ : Hoşuma gittiği için empati kurarak dinlerim ve etkinliklerine katılırım.	yetersiz katılım	
Ö ₈ : Tahtadan ses kötü geldiği için zor anlıyorum ve katılmak istemiyorum.		Öğrencilerin Dinleme Etkinliklerine Katılım Durumları
Ö ₁₃ : Metinler basit olduğu için sevmiyorum ve katılmak istemiyorum.		
Ö ₁₄ : Anlayamadığım ve vaktim kalmadığı için katılım durumum değişebiliyor.		
Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₉ : Metin çok sıkıcı gelirse katılmak istemiyorum çok sıkıcı olmazsa katılım gösterebiliyorum.	değişken katılım durumu	

Katılımcıların dinleme etkinliklerine katılım durumları farklılık göstermekle beraber, etkinliklere içtenlikle katılanlar, duruma göre katılım gösterenler ve hiç katılım göstermek istemeyenler olarak üç grupta özetlenebilir. Ö₁, Ö₅, Ö₇ ve Ö₁₅ kodlu katılımcılar dinleme etkinliklerine etkin şekilde katıldıklarını belirtirken Ö₂, Ö₃ ve Ö₁₁ kodlu katılımcıların ise sıkıcı geldiği için katılım göstermedikleri görülmektedir. Ö₈ ve Ö₁₃ kodlu katılımcılar ise tahtadan kötü ses gelmesi ve metinlerin basit olması sebebiyle pek katılım göstermek istemediklerini ifade etmişlerdir. Ö₄, Ö₆, Ö₉ ve Ö₁₄ kodlu katılımcılar ise metni anlayamama ve metnin sıkıcı gelme durumuna göre katılım durumlarının değişebileceği görüşlerini paylaşmışlardır.

Tablo 11. Öğrencilerin dinleme ve dinlediğini anlama durumları

GS ₂ : Ders içinde dinleme/izleme etkinliklerini dinlediğini ve anladığını göstermek için neler yapıyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₁ , Ö ₁₃ : Not alır, özet çıkarır, söz alırım.		
Ö ₉ : Metni hayal etmeye çalışır ve sonra anlatırım.	not alma	
Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₁₂ : Öğretmenim kaldırırsa metni sözlü olarak ifade ederim.		Etkileşim Göstergeleri
Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ : Bir çaba sarf etmem sadece dinlerim.		

Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₈ : Düşük not almamak için soruları cevaplamaya çalışırım.	
Ö ₃ : Metinle ilgili düşüncelerimi ifade etmek için söz hakkı alırım.	söz hakkı isteme
Ö ₁₅ , Ö ₁₆ : Göz teması kurar, tahtaya bakar ve konsantre olduğumu öğretmene gösteririm.	göz teması kurma

Dinleme etkinliklerini dinlediğini ve anladığını göstermek üzere her katılımcının kendince geçerli gördüğü yola başvurduğu görülmektedir. Başvurdıkları yolların genel itibarı ile benzer oldukları ise ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ö₈, Ö₁₀ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar dinlediklerini anlamak için soruları cevaplayacaklarını ifade ederken Ö₁ ve Ö₁₃, kodlu katılımcılar ise metni anladıklarını belirtmek için not alma, özet çıkarma ve sonrasında söz alma gibi çalışmalar yapacaklarını belirtmiştir. Ö₉ kodlu katılımcı ise metni zihninde canlandırmak için hayal etmeye çalıştığını ve sonrasında söz hakkı aldığı görüşünü paylaşmıştır. Ö₂, Ö₇ ve Ö₁₂ kodlu katılımcılar doğrudan söz hakkı alarak dinlediğini ve anladığını gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö₃, Ö₈, Ö₁₀ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar da diğer katılımcılara benzer şekilde görüş ortaya koymuşlardır. Ö₁₅ ve Ö₁₆ kodlu katılımcılar diğer katılımcılardan farklı olarak göz teması kurma, konsantre olma ve tahtaya bakma gibi farklı durumlar ifade etmişler ve bu şekilde dinlemeyi gerçekleştirdiklerini göstereceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12. Öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik beklentileri

GS ₃ : Dinleme/izleme etkinliklerinde (dinleme öncesi, esnası ve sonrasında) nelerin olmasını beklersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₇ : Dinleme öncesi öğretmenimin yönlendirmesi beklerim.	yönlendirme	
Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ : Dinleme metninin görselle desteklenmesini isterim.		
Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₃ : Sınıf ortamının sessiz olmasını beklerim.		
Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ : Anlayamadığım yerleri öğretmenimin açıklamasını beklerim.	uygun ortam	Dinleme Sürecinin Akışına Yönelik Beklentiler
Ö ₈ : Dinleme sonrası öğretmenimin metni hayattan örneklerle desteklemesini isterim.		
Ö ₆ : Metnin arada bir durdurularak açıklama yapılmasını ve metinle ilgili	görsel destek	

eşyaların getirilmesini
beklerim.

Ö₁, Ö₁₂: Metine uygun ortam
seçilmesini ve
öğretmenin metne uygun
kıyafetle gelmesini
beklerim

Katılımcıların dinleme/izleme sürecinin akışına göre farklı beklentileri olduğu görülmektedir. Ancak ifadelerin analizi yapıldığında içerik olarak birbirine benzer ifadeler olduğu anlaşılmaktadır. Ö₁, Ö₂, Ö₅, Ö₆, Ö₁₁, Ö₁₂, Ö₁₄ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar metnin somutlaştırılması için beklentilerini dile getirmişlerdir. Farklı duyu organlarına hitap edecek içeriklerin olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Metinle alakalı olacak kıyafet veya görsel kullanılması yönünde talepleri bulunmaktadır. Ö₈ kodlu katılımcı da metinlerin hayattan örneklerle desteklenmesi yönündeki görüşünü bildirmiştir. Bu görüşte de aslında metnin biraz daha somutlaştırılmasına yönelik bir beklenti olduğu söylenebilir. Ö₇ kodlu katılımcı öğretmen tarafından yönlendirme yapılması, Ö₁₀, Ö₁₅ ve Ö₁₆ kodlu katılımcılar ise anlayamadığı yerler için öğretmen tarafından açıklama yapılması yönündeki beklentilerini dile getirmişlerdir. Ö₃, Ö₉ ve Ö₁₃ kodlu katılımcılar da dinleme ortamına yönelik bir beklenti dile getirmiş ve ortamın sessiz olması yönünde görüş paylaşmışlardır.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

MEB (2024), ana dili eğitimi sürecinde kişinin dil becerisini geliştirme süreci hakkında düşünmesi, kendini değerlendirmesi ve uyarlayabilmesi; sonunda kendi dinleyici, okuyucu, konuşmacı ve yazar kimliğini oluşturmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu büyük ve önemli amacı ile Millî Eğitim Bakanlığının yeni uygulaması olan dinleme ve konuşma becerisinin müstakil bir şekilde ölçme değerlendirmeye tabii tutulmasını istemesinden hareketle ortaokul öğrencilerinin temel iletişim becerilerindeki durumlarını görebilmek için yürütülen bu çalışmada, bir grup öğretmenin ve öğrencinin kendi görüşleri ele alınmış, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik farklı bulgular tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin temalardaki dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerinde düşük katılım gösterme sebeplerinin dinleme/izleme metinlerinden sıkılma, metinleri tam anlayamama, zor metinlerde katılım isteksizliği ve genelde hikâye edici metin dışında katılım isteksizliği olduğu görülmüştür. Göçen de (2020) şekilde sınıf öğretmenleriyle yürütmüş olduğu çalışmasında benzer şekilde öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerinde sıkılma, dinlediğini anlayamama, dikkat eksikliği vb. sebeplerle sorun oluşturdukları sonucunu ortaya koymuştur. İfade edilen bu sonuç öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılım durumlarının düşük olması sebebini açıklar niteliktedir. Yıldırım vd. (2010) ve Katrancı (2012) ise yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha çok anladıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların ortaya koydukları bu sonuç bu çalışmada ortaya konulan, öğrencilerin genelde hikâye edici metin dışında katılım göstermek istememe, sonucunu açıklar niteliktedir. Araştırmada yer alan diğer katılımcı grubunu oluşturan öğrenciler ise dinleme etkinliklerinde metinlerin kendilerine sıkıcı gelmesi, tahtadan sesin kötü gelmesi ve bu sebeple metni anlayamama, metinlerin ya çok basit ya da çok karmaşık olması sebeplerinden dolayı katılım

durumlarının düşük olabildiğinden bahsetmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin dinleme/izleme metinlerine yeterli ve beklenen istekli katılımı göstermedikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etme durumlarının öğretmen görüşlerine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Altı çizilmesi gereken sonuçlardan ilki, kitap okuma alışkanlığı edinen öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etme durumlarının iyi seviyede olmasıdır. Tüm öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istediği okuma alışkanlığının öğrencilerin dinleme becerisindeki yetkinlikleri açısından ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarından ve araştırmacı gözlemlerinden hareketle dinlediklerini anlamada ve anladıklarını ifade etmekte zorlanan öğrencilerin ise metnin uzunluğu faktöründen etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durumun tek sebebinin bu olduğu söylenemez. Dinçel (2018), çalışmasında araştırmacının bu sonucuyla benzer şekilde dinleme metninin öğrencileri için sıkıcı ve uzun gelebildiği sonucunu ortaya koymuştur. Metnin sıkıcı ve uzun geldiği öğrencilerin metni mantık akışına göre özetlemekte zorlanma, metni ifade etmekte güçlük çekme ve metinle ilgili ayrıntıları kaçırma gibi sorunları yaşayan öğrenciler olduğu düşünülmektedir. Bu sonuca öğrenci katılımcıların kendi görüşlerinden ve araştırmacı gözlemlerinden hareketle ulaşılmıştır. Öğrencilere yönlendirilen “Dinlediğinizi ve dinlediklerinizi anladığınızı göstermek için neler yapıyorsunuz” araştırma sorusuna yukarıdaki öğretmen görüşlerini kısmen destekler nitelikte cevaplar verilmiştir. Dinlediğini ve dinlediğini anladığını göstermek isteyen öğrencilerin söz hakkı istedikleri, metni ifade ettikleri, metinle ilgili soruları cevapladıkları ve metinle ilgili notlar aldıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin dinleme metnini anlamak ve anladığını göstermek için çaba sarf etmemesi, not amaçlı katılım göstermeleri ve söz hakkı verilirse konuşmaları bu olumlu sonuçların yanında üzerinde düşünülmesi gereken asıl sorun ve sonuç olarak durmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin dinleme/izleme etkinliklerini daha etkili kılabilmek amacıyla metin seslendirmesi yaptıkları, tartışma ortamı oluşturdukları, teknolojiden yararlandıkları, bilgisayar destekli dinleme etkinlikleri gerçekleştirdikleri, metinle ilgili görsel kullandıkları ve dramaya başvurdukları araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır. Bello (2018), bu sonuçla ilişkili olarak öğretmen ve öğrencilerle yürütmüş olduğu çalışmasında teknolojik desteğin öğrencilerin dinlediğini anlamasına destek olabildiği sonucuna ulaşmıştır. Mayer (2005) çalışmanın öğretmen görüşlerini destekler nitelikte dinleme etkinliklerini görsellerle zenginleştiren öğretmen uygulamalarını destekler nitelikte insanların yalnızca sözcüklerden ziyade sözcüklerden ve resimlerden daha derinlemesine öğrenebildiğini belirtmiştir. Bununla beraber Lin & Duy (2014) ve Koçoğlu (2014), konuyla ilgili olarak resimlerin, animasyonların, grafiklerin ve videoların anlamayı geliştirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Katılımcı öğrencilerin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçları destekler nitelikte dinleme etkinliklerinin daha etkin, daha anlaşılır olması için metinle ilgili görsel ve kostüm kullanımı ile seslendirme ve yönlendirme yapılması yönünde taleplerinin oldukları görülmektedir. Bu talepler, öğretmenlerin dinleme/izleme etkinliklerini daha etkin kılmak için yapmış oldukları uygulamalar ile örtüşmektedir.

Türkçe dersi metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılım durumlarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım sürecinde kendilerini ifade edememe, konuyu değerlendirememe, eleştirel konuşamama, heyecanlanma ve utangaç olma gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Aksu & Uyar (2022), Yangil & Şen (2022) ortaokulda verilen konuşma eğitimini ve öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Yapılan çalışma sonunda araştırmacılar öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım noktasında isteksiz oldukları sonucuna

ulaşmışlardır. Bu araştırmada yer alan katılımcı öğrencilerin geneli de konuşma etkinliklerindeki katılım durumlarını yetersiz olarak değerlendirmektedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle öğrencilerin konuşma becerisindeki yeterlilik durumlarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında katılımcı öğretmenlerin öğrencileri için sıradan bir konuşma yapabildikleri ancak etkili bir konuşma gerçekleştiremedikleri, kelime tekrarı yaptıkları, akıcı bir konuşma yapamadıkları, beden dilini kullanmakta zayıf kaldıkları, gereksiz ses çıkardıkları ve etkili bir konuşma için hazırlığa ihtiyaç duydukları şeklindeki görüşleri etkili olmuştur. Benzer şekilde Karakoç Öztürk & Altuntaş (2012) ile Yangil & Şen (2022) de yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yeterli konuşma becerisine sahip olmadıklarını ve okullarda gerçekleştirilen konuşma eğitimi çalışmalarının istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Topçuğlu Ünal & Degeç (2012) öğretmenlerle yürütmüş oldukları çalışmalarında çalışmanın bulguları ile benzer şekilde öğrencilerin konuşma eğitiminde özgüven eksikliği, heyecan yaşamak ve kelime dağarcığı eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Aksu & Uyar ise (2022) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin gereksiz ses çıkarma, kelime tekrarı yapma, heyecanlanma gibi benzer sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada yer alan katılımcı öğrencilerin de bu sonuçları doğrular nitelikte görüşler ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Etkili bir konuşma eğitimi vermek için çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada ortaya çıkan bu sonucun aksine öğretmenlerin konuşma becerisi eğitiminde kendilerini geliştirmek için yeterli kadar zaman ayırmadıkları sonucunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmıştır (Aksu & Uyar, 2022). Zorbaz (2005) ise Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmasında öğretmenlerin not vermek amacıyla ölçme değerlendirme yaptığı, bu sebeple de becerileri geliştirme ve şekillendirme amacının ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada tespit edilen başka bir sonuç ise öğretmenlerin hitabet ve diksiyon eğitim noktasında kendilerini geliştirmek istemeleridir. Ayrıca lisansüstü eğitimler ile bilgisini güncel tutmak isteyen öğretmenlerin olduğu da tespit edilen sonuçlar arasındadır. Burada ilginç olan durum ise bir katılımcının COVID 19 sebebiyle kaçırmış olduğu konuşma eğitimi dersini yeniden almak istemesidir. Uzaktan eğitimin yapısı itibarıyla öğrenci ve öğretmenin ayrı mekanlarda olması, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, yalnızlık, dikkat dağıtan faktörler, motivasyon sorunu, yüz yüze iletişimdeki sinerjiden yoksunluk gibi sorunlar bu temel dil becerilerinin kullanımında olumsuz yönde etkiye sebep olabilmektedir (Elcil & Şahiner, 2014: 31). Karakuş ve arkadaşları da (2020) Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmasında uzaktan eğitimin aldıkları lisans eğitimini olumsuz yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Önemli sayıda öğretmen adayının uzaktan eğitim ile mezun olduğu düşünüldüğünde bu durumun ciddi bir sorun olduğu öngörülmektedir. Ortaya konulan bu sonuçların yanında katılımcı öğrencilerin etkili bir konuşmanın ciddi, gereksiz sesten uzak, akıcı ve etkili bir beden dili ile mümkün olabileceğini bilmeleri olumlu bir sonuç olarak görülmektedir. Öz olarak öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı katılım, anlama ve ifade etme durumlarının geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Betimlenen ve tartışılan araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir.

1. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumları yeterli seviye değildir.
2. Öğrencilerin dinlediklerini anlama, anladıklarını ifade etme durumları değişiklik gösterse de yeterli seviyede değildir.
3. Öğretmenler dinleme/izleme metinlerini daha ilgi çekici kılabilmek adına çalışmalar yapmaktadırlar.

4. Türkçe dersi metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılım durumları yeterli seviyede değildir.
5. Çalışmaya katılan öğretmenler daha etkili bir konuşma eğitimi vermek için kendilerini geliştirmek istemektedirler.

5.2. Öneriler

- Türkçe dersi metin işleme sürecinde dinleme/izleme etkinliklerine olan ilgiyi artıracak teknoloji ve diğer öğelerden (görsel, kostüm...) yararlanılabilir.
- Dinleme/izleme metinlerinin işlenmesi süreçlerinde öğrenci seviye ve ilgisi gözetilmelidir.
- Öğrencilere dinleme öncesi ve dinleme sırasında gerekli yönergelerin verilmesine dikkat edilmeli, uygun yer ve zamanda yönlendirme ve açıklamalar yapılmalıdır.
- Konuşma ve dinleme etkinliklerini gerçekleştirme amacının not vermek olmadığı hissettirilerek gerçekleştirilmelidir.
- Konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde örnek konuşmalar dinletilip izletilerek öğrencilerin farkındalıkları artırılmalıdır.
- Konuşma türlerinin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine öğrencilerin uygulama çalışmaları gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça | References

- Aksu, H. ve Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe Derslerinde Verilen Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 85-101. <https://doi.org/10.35233/oyea.1051710>
- Aşıloğlu, B. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bello, A.A. (2018). Müfredat Uygulaması: Ortaokul Öğrencileri Arasında Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler. *Pedagojik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 63-77.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana Dili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri/The Importance Of Speaking Skill In Mother Tongue Education. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. bs). (Çev. Edt., M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cug, J. F. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, *CLE International*, 2003 (ISBN 978-2-09-033972-7)
- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2021). Dinleme Becerisinin Önemi Ve Geliştirilmesi Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215-229.
- Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2021). Ortaokul Türkçe Derslerinde Dinleme Sürecine Yönelik Uygulamalar Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(1), 21-43. <https://doi.org/10.24289/ijsser.988108>
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi Ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 166-177.
- Demir, S. ve Özdil, B. G. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>
- Dinçel, B. K. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Dinleme Sorunları Ve Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2551-2571. <https://doi.org/10.7884/teke.4332>
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan Eğitimde İletişimsel Engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6 (1), 21-33.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Göçen, G. (2020). Türkçe Eğitiminde Algısal Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Uygulamalar Ve Yaşanan Sorunlar. *Journal of Sustainable Education Studies*, 1(1), 64-77.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2020). Türkçe Öğretiminde “Hazırlıksız Konuşma” Sorunu. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(2), 109-124. <https://doi.org/10.29250/sead.742337>
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Koçoğlu, B. (2014). *Dijitalleşen Dünyada Din Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47. <https://doi.org/10.17556/erziefd.290811>

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerindeki Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Lin, L. F. ve Duy, L. D. (2014). The Impacts Of The Video-Based Internet Materials On International Students' Listening Comprehension. *International Journal on Studies in English Language and Literature* (IJSELL). Volume 2, Issue 8, PP 106-115

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.

Mayer, R. E. (2005). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819>

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzüylü maarif modeli. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>

Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review Of The Past Tireyi Years. *Dialogue*, 3, 53-66. <https://doi.org/10.4324/9780203317730-12>

Özbay, M. (2002), “Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan Dinleme Eğitimi”, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu, Anaçev Yayınları, Ankara, s. 97-104.

Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.

Sayın, H. (2024). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme/Anlama Becerisini Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler. *International Journal of Language Academy*, 12(1). <https://doi.org/10.29228/ijla.73015>

Sayın, H. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Ölçünlü Dili Kullanma Durumları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 233-250.

Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683-700.

Sreena, S. ve Ilankumaran, M. (2018). Developing Productive Skills Through Receptive Skills A Cognitive Approach. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.36.24220>

Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Parçadan Bütüne Ve Bütünden Parçaya İşlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135. <https://doi.org/10.18033/ijla.62>

Tompkins, Gail E. (1998), Language Arts Content and Teaching Strategies, New Jersey: California State University, Prentice-Hall Inc.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *The Journal of Academic Science Studies*. 5(7):735-750. <https://doi.org/10.14527/9786053642725>

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, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü Ve İşlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2).

Yangil, M. K. ve Şen, F. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Düzeyleri Ve Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 10(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>

Yıldırım, K. Yıldız, M. Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 18551891.

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.

Yazar Katkıları

Araştırmanın Tasarımı (CRediT 1)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Veri Toplanması (CRediT 2)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Makalenin Yazımı (CRediT 12-13)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Metnin Geliştirilmesi ve Tashihi (CRediT 14)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Data Curation (CRediT 2)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Writing (CRediT 12-13)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Writing – Review & Editing (CRediT 14)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)