

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 06.06.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 26.09.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.10.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİ*

Sezgin DEMİR¹, Büşra GÜL ÖZDİL²

ÖZ

Dil; bildirişim odaklı olmasının yanı sıra bireyin kavramlaştırma, anlamlandırma, sosyalleşme edimlerini mümkün kılan, sembolik yapısıyla diğer iletişim araçlarından ayrılan çift eklemli ve uzlaşma dayalı araç olarak tanımlanabilir. Konuşma; fizyolojik, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarımızı karşılayan, bilişsel denetim mekanizmasına tabi, doğal ve dışsal nitelik taşıyan temel dil becerisidir. Bu çalışmanın amacı, ana dili eğitiminde uygulama boyutunda ortam ve dinleyicilere göre konuşabilme, ahlaksal sorumluluklarının farkında olma, yetenekleri ve kapasiteleri doğrultusunda konuşabilme, hazırlıklı konuşmalar yapabilme, konuşmayı değerlendirebilme, ses ve beden dilini etkili şekilde kullanabilme, gözlem gücü ile bilgi birikimini konuşmalarına aktarabilmeye yönelik konuşma becerilerinin eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel türde bire bir görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, yarı yapılandırılmış 9 maddeden oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmış, görüşme sırasında gerektiğinde katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubunu, Malatya ilinde aktif olarak görev yapan 4'ü kadın, 6'sı erkek toplam 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme sürecinde katılımcılara yeterli açıklayıcı bilgiler verilerek araştırmanın aktarılabirliği, yazılı hâle getirilen katılımcı görüşleri tekrar kontrol ettirilerek araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Verilere yönelik çalışmayı yürüten iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde içeriğe yönelik kodlamalar yapılmış ve her iki kod dizisi arasındaki uyumun %78 olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda; argo kullanımına, söz varlığı yetersizliğine, düşük sosyoekonomik yapının yansımalarına, etkinliklerin yetersizliğine, öğrenci merkezli sınıf ortamlarının oluşturulamadığına yönelik katılımcı görüşleri dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Konuşma, Yapılandırıcılık.

SPEAKING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS BY TEACHERS' OPINIONS

ABSTRACT

In addition to communication, the language has functions of conceptualization, meaning, and socialization. Moreover, it can be defined as a dual articulated and reconciled tool which is separated from other communication means by its symbolic structure. Speech is a natural and external basic language skill that meets our physiological, emotional, social needs and this language skill is also subject to the cognitive control mechanism. The aim of this study is to determine if your mother tongue education can be used differently accordingly to environment and the audience you are facings. To be aware of your moral responsibilities, to speak in accordance with the abilities and capacities of your audience and be ready to level up or down the conversation. Have the ability to detect the conversation and use voice and body lanuge effectively. Have the ability to observe the conversation and handover my knowledge and experinces from a teachers point of view. In this qualitative study, using a one-to-one interview technique, a 9-item semi-structured interview form was used as a data collection tool and additional questions were directed to the participant when needed. The study group consists of 10 Turkish language teachers, 4 female and 6 male, who actively work in Malatya. During the process enough and revealing informations were given to participants and transferability of research was presented as written document and participant views were checked again and it was trial to provide the persuasiveness of the research. Content and descriptive analysis techniques were used together in the analysis of the data. The data were coded independently by two researchers. It is seen that the percentage of harmony between both code sequences is 78%. In the results of working; it is noteworthy that the participants' views on the use of slang, the lack of vocabulary, the reflections of low socioeconomic structure, the inadequacy of activities, the lack of student centered class.

Keywords: Turkish language education, Speaking, Constructivism.

* Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli'de düzenlenen IVth International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr.; Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sezgin.demir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>.

² Yüksek Lisans Öğrencisi; Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, gul.busra93@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5831-4024>.

1.GİRİŞ

Konuşma, zihinde anlam oluşturan, fiziksel ve zihinsel bir süreç olup zihinde şekillenen duygu ve düşüncelerin sözlerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Erdem, 2019). İletişimin sözlü, yazılı, sözsüz vb. birçok boyutunun olduğu unutulmamalıdır. Deneyimlerimizi, duygularımızı, fikirlerimizi ifade etmede; bilgi paylaşımında, diğer insanlarla etkileşim kurmamızda, önemli vakaları netleştirme gibi iletişim edimlerinde dil temel araçtır (Liando ve Lumettu, 2017). Sözlü iletişim, dilsel unsurlar (herhangi bir iletişim aracı) ve dil ötesi unsurlardan (ses tonu, sesin hızı ve şiddeti, vurgu vb.) oluşmaktayken (Şengül, 2016), yazılı iletişim, konuşulan dilin zamanla sembollere çevrilmesiyle mümkün olmuştur. Sözsüz iletişim (beden dili, koku, çeşitli sembol ve ikonlar vb.) ise kişinin kendisini el, kol, vücut hareketleriyle karşısındakine anlatması; dilsel kodlara aktarılın ya da aktarılmasının verici ve alıcı olarak ifade edebileceğimiz iki tarafın -insan olma zorunluluğu bulunmaksızın- karşılıklı kodlama ve kod çözme edimlerine dayalı ileti aktarımıdır. İletişimde kayıp vermeden veri aktarımı, ancak bu üç temel iletişim biçiminin birlikte ve uyumlu gerçekleştirilebilmesiyle mümkündür.

İletişim çeşitleri içinde en önemlisi sözlü iletişim olup genel olarak dil bilimciler tarafından her türlü iletişimin temeli olarak kabul edilmektedir (Başaran ve Erdem, 2009). Sözlü iletişimde alıcı ve verici önemli rol oynamaktadır. İletişimi konuşma yani sözlü anlatım süreci olarak değerlendirdiğimizde verici, konuşmacı; alıcı da dinleyici yerine geçtiği için konuşma ve dinleme sözlü iletişim sürecini tamamlayan ve bu sürecin vazgeçilmez iki boyutunu oluşturan iki etkinlik alanıdır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007, s.255). Yani konuşma ve dinlemeyi birbirinden ayrı düşünmek imkânsızdır. Bu noktada bireyin dakikada ortalama 125 ile 150 sözcük konuşabilirken yaklaşık 600 sözcüğü dinleyip anlamlandırabilmesi ise dinlemenin konuşma üzerindeki bilişsel denetim mekanizmasının bir parçası olduğunu göstermektedir. Konuşmacı tarafından üretilen sözcelemlerin, sözceleme ediminde gerek biçimsel gerekse bilişsel açıdan denetimi, tasarlanması ve bu sayede somutlaştırılması ancak bu denetim mekanizmasının sağlıklı bir şekilde çalışması ile mümkün olabilmektedir. Sınıf gibi eğitsel ortamlarda konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi, temel dil eğitimi teorilerine dayandırılmış bir mantığının olması; yetişkinler ve çocuklar, çocuklar ve akranları arasındaki işbirliğine odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesini gerektirir (Jones, 2007). Bu nedenle, öğretmenler öğrencileri aktif olmaya teşvik edecek, onların iletişim becerilerinin kalitesini artıracak, iletişimsel yaklaşımla kombine edilmiş oyunları kullanarak konuşmaya motive etmelidir (Dewi, Kultsum ve Armadi, 2017). Ayrıca etkinlikler hazırlanırken konu, problem ve örneklerin hayattan alınmasına, öğrencileri hem yaşama hazırlamasına hem de yaşamın kendisini yansıtmasına, günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmasına özen gösterilmelidir (Güneş, Eliüşük ve Saraç, 2016).

Kişinin doğumundan ölümüne kadar geçen süre içerisinde, konuşma becerilerinin etkin olarak rol almadığı hiçbir an gösterilemez (Taşer, 2000). Öyle ki bir çocuğun daha anne karnında dil yetisine sahip olduğunu gösteren birçok araştırma mevcuttur. Bunlardan Descheneaux tarafından gerçekleştirilen araştırmada anne karnındaki bebeklerin beşinci aydan itibaren sesleri fark etmeye başladıkları, altıncı ayda dış seslere tepki verdikleri; Mehler vd. tarafından yapılan araştırmada ise yeni doğan bebeklerin kendi ana dillerini diğer dillerden ayırt edebildikleri tespit edilmiştir (akt. Güneş, 2007, s. 4). Bu kadar erken dönemde edinilmeye başlanan dil; fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve iletişimsel yönleriyle temelde bireyin en doğal gereksinimlerindedir (Demir, 2016a). Bu gereksinimini gidermek için çevresindeki sesleri dinleyen ve zamanla yeterli olgunluğa erişen çocuk, dinlediği sesler doğrultusunda ana dilini edinir ve toplumsal denetimle birlikte konuşma ediminin ilk örneklerini sergiler. Çocuğun dış ortamı algılaması geliştikçe davranışları gelişecek, çocuk kendisi ile diğer insanlara yöneltilen sözcelemleri deneysel olarak ayırt edecek ve doğal olarak da sözel dil edimini daha verimli şekilde gerçekleştirebilecektir (Kara, 2004).

Sözlü iletişimin dışsal yönünü oluşturan konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın araçtır (Kurudayıoğlu, 2003). Bireyin bir günlük zaman diliminin yüzde 50'si ile yüzde 80'ini iletişim içerisinde; bu iletişim süresinin yaklaşık yüzde 45'ini dinleme, yüzde 30'unu konuşma, yüzde 16'sını okuma, yüzde 9'unu da yazma ile geçirdiği söylenebilir (Nalıncı, 2000). Konuşma edimi, bireyin iletişim kurmasında, sosyalleşmesinde ve duygusal açıdan kendisini gerçekleştirmesinde son derece önemlidir. Etkileşime dayalı sınıf içi iletişimde de çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin standart dil kullanması, kendi kapasitesi doğrultusunda konuşabilmesi, gözlemlerini ve bilgi birikimini konuşmalarına yansıtabilmesi, sesini ve beden dilini etkili şekilde kullanabilmesi, konuşma amacı doğrultusunda mantıklı bir akış içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi, dinleyicilerini yakından tanıyabilmesi, kişiliği ile konuşmasını bütünleştirebilmesi, ses özellikleri, jest ve mimikler, duruş, kıyafet ve kıyafet gibi konuşmayı şekillendiren fiziksel özellikler hakkında bilgi sahibi olması, ahlaksal sorumluluklarının bilincinde ve kendinin eleştiricisi ve denetleyicisi olması, gerekli durumlarda topluluk karşısında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapabilmesi beklenmektedir (temel dil becerisi içerisinde en fazla ihmal edilen, gelişimi eğitsel tesadüflere bırakılmış olan dinleme ile birlikte konuşma becerisidir. Bu noktada öğretmenlerin ana dili eğitiminin konuşma temel dil becerisini geliştirebilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ana dili eğitiminde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde konuşma eğitiminin yerine ve uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda öğrencilerin konuşmalarını ortam ve dinleyicilere göre uyarlayabilmelerine, ahlaksal sorumluluklarının farkındalıklarına, yetenekleri ve kapasiteleri doğrultusunda konuşabilmelerine, topluluk karşısında hazırlıklı konuşmalar yapabilmelerine; dil, anlatım, sunum ve içerik yönlerinden konuşmalarını değerlendirebilmelerine, ses ve beden dilini etkili şekilde kullanabilmelerine, gözlem gücü ile bilgi birikimini konuşmalarına aktarabilmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Deseni

Bu çalışma bir olgunun aydınlatılması ve tanımlanmasını amaçladığı için nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilmiştir ve çalışmada olguya bağlantılı deneyimlerin ortak anlamlarının tanımlanması hedeflenmiştir (Creswell, 2016a; 2016b). Katılımcıların konuşma becerilerine yönelik gerçek görüşlerinin tespit edilmesi istendiğinden güven ve empatiye dayalı görüşme tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu tür çalışmalarda esas amaç, olgunun kendi doğal ortamında akla uygun, gerçekçi, bütüncül bir bakış açısıyla aydınlatılmasıdır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Üstelik nitel çalışmalarda bir sahanın bir kesitiyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim içerisinde bulunulur ve çalışma yapılan ortamın özelliklerine bütüncül bir şekilde bakılır (Miles ve Huberman, 2015). Bu nedenle araştırmacılar tarafından 2 aylık süre içerisinde katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve olgunun bütüncül bir şekilde analitik genelleme ile aydınlatılması amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki devlet okullarında aktif olarak görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrene ulaşmak mümkün olmadığından ulaşılabilir evren olarak Malatya ilindeki devlet okullarında aktif olarak görev yapan Türkçe öğretmenleri seçilmiştir. Çalışma grubunu ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki Türkçe öğretmenleri içerisinde nitel araştırmaların doğasına daha uygun olan amaçlı örnekleme yöntemiyle (Miles ve Huberman, 2016) seçilen 4 erkek, 6 kadından oluşan toplam 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma gurubu belirleme süreci nitel araştırmanın doğası gereği yeterli veri toplandığına kanaat getirildiğinde, yeni veri gelmemeye başladığında görüşmelere son verilen 10. katılımcı ile tamamlanmıştır. Aynı zamanda örnekleme sürecinin tamamlanmasında "kuramsal doyum" ilkesi de dikkate alınmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel türden araştırmalarda örneklem büyüklüğünden ziyade toplanan verinin araştırmacıların ve araştırmanın ihtiyacını karşılayıp karşılamaması önemlidir (Türnüklü, 2000). Katılımcıların görüşmelerde gerçek görüşlerini yansıtabilmelerinin sağlanabilmesi için katılımcılar gerçek adları ile raporlanmamış; K1, K2, K3, Kn şeklinde kodlanmaları tercih edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların hepsi Malatya ilindeki devlet okullarında aktif olarak çalışmaktadır. Ayrıca mesleki tükenmişlik duygusunu en aza indirmek adına 1 ile 15 yıl arası mesleki deneyime sahip kişilerden seçilmiştir:

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Bilgiler.

Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
Eğitim durumu	Lisans	8
	Yüksek lisans	2
Hizmet süresi	1-5 yıl	4
	6-10 yıl	3
	11 ve üstü	3

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak 9 maddelik görüşme formu kullanılmış olup ilgili form üzerinden bire bir görüşme tekniğiyle katılımcıların olguya ilişkin bilgi, görüş, tutum ve davranışları bütüncül şekilde belirlenmeye, tanımlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2009). Nitel türde olgubilimsel desendeki araştırmalara uygun şekilde katılımcıların bağımsız düşünebilmesinin sağlanması, veri toplama sürecinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular tercih edilmiş; bu yolla gerektiğinde ek sorular yöneltilmesi olanaklı kılınmıştır. Görüşme maddelerinin her birinin olgunun farklı bir yönünü aydınlatmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formundaki maddeleri geliştirme sürecinde ilk olarak literatür incelenmiş, buradan hareketle ölçütler belirlenip hazırlanan belirtke tablosuna uygun şekilde taslak ölçek maddeleri yazılmıştır. Taslak görüşme formu kapsam geçerliliği açısından Fırat ve Kilis 7 Aralık üniversitelerinin Türkçe eğitimi bilim dallarında görevli 3 öğretim üyesinin değerlendirmesine sunulmuştur. Yine Elazığ ilindeki devlet okullarında aktif olarak görev yapan

5 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzman ve öğretmenlerden gelen görüşler ışığında maddeler yeniden gözden geçirilmiş, çeşitli düzeltmeler yapılmış ve maddeler görüşmelere hazır hâle getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde katılımcılarla araştırmacılar tarafından bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve toplanan tüm veriler bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından yazılı hâle getirilen metinler, katılımcılar tarafından kontrol edilmiş ve bu yolla araştırmanın “inandırıcılığı” sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir görüşme öncesinde katılımcılara araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek araştırmanın “aktarılabirliği” artırılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan derinlemesine görüş alabilmek adına araştırmacılar tarafından “sonda sorular” kullanılmış ve bu yolla veri kaynağının zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. Olgubilimsel türden araştırmalarda kodlama, metni küçük parçalara bölme, tespit edilen her birimi etiketleme, temaları katılımcılar ve araştırmacıların ifade tercihleri ile ilgili alanyazından hareketle kategorize etme hedeflenir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Görüşler alan yazına uygun şekilde öğrencilerin ortama ve dinleyicilere göre konuşabilmeleri, konuşmalarında ahlaksal sorumlulukları yerine getirebilmeleri, kapasiteleri ve yetenekleri doğrultusunda konuşabilmeleri, konuşmalarını değerlendirebilmeleri, hazırlıklı konuşmalar yapabilmeleri, gözlem gücü ve bilgi birikimi çerçevesinde konuşabilmeleri, ses ve bedensel dilini etkili şekilde kullanmaları, ölçünlü dilin özelliklerine hâkimiyetleri, görüş ve öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışmada benzer cevaplar sınıflandırılmış, bu cevapların toplam oran içerisindeki frekansları tablolar şeklinde verilmiştir. Her maddeye verilen cevapların yer aldığı tablolardaki veriler yorumlanmıştır. Nitel türde yürütülen çalışmalarda, “çalışmanın özneliliği” araştırmacının keyfiliklerinden kaynaklı olmamalıdır. Aksine araştırmacı ile çalışma nesnesi arasındaki aksiyolojiden kaynaklıdır. Çalışmanın “kodlayıcı güvenilirliğinin” sağlanabilmesi için iki araştırmacının birbirlerinden bağımsız şekilde gerçekleştirdiği kodlama sonucunda görüş birliği sağlanan kodların, görüş birliği sağlanan kodlar ile görüş birliği sağlanmayan kodların toplamına bölünüp 100 ile çarpılması sonucunda elde edilen uyum yüzdesinin 78 olduğu belirlenmiş ve bu uyum yüzdesi, güvenilirlik açısından yeterli görülmüştür (Miles ve Huberman, 2016). Kodlayıcı güvenilirliği; farklı kodlayıcıların aynı metne yönelik kodlama eylemi veya aynı kodlayıcının farklı zamanlarda gerçekleştirdiği iki ayrı kodlama arasındaki uyum yüzdesi üzerinden hesaplanabilirken, kategori netliği ise araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen sınıflandırmanın alanyazın ile uyumlu, açık, net olmasıdır (Bilgin, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu nedenle kategori netliğinin sağlanması adına oluşturulan temaların alanyazın ile uyumlu olmasına özen gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular, belirlenen alt amaçlar doğrultusunda çözümlenmiş ve tespit edilen kodlar sınıflandırılıp yorumlanmıştır:

Tablo 2.

Öğrencilerin Konuşmalarını Ortama ve Dinleyicilere Göre Ayarlayabilmelerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Ortam ve dinleyiciye göre konuşabilme	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Ezberci eğitim	-	1	1
Ölçünlü dil	1	-	1
Konuşma isteği	2	-	2
Grup olarak konuşma	2	-	2
Bireysel konuşma	1	1	2
Konuşma ortamı	2	1	3
Konuşma alışkanlığı	1	-	1
Etkinlikler	2	-	2

K-3. “Türkçe dersinin öğrencilerin konuşmalarını ortama ve dinleyicilere uyarlamalarında olumlu anlamda etkisi olduğunu düşünmüyorum. Eğitim sistemimizde amaç doğrultusunda değerlendirme yapılmadığı için öğrenciler ilkökul birinci sınıftan itibaren test odaklı öğrenim görüyorlar. Türkçenin dinleme, anlama, okuma alanları üzerinde durulmuyor. Hatta çok az duruluyor. Öğrenci okumayı öğreniyor. Bakmak ve görmek gibi; bakıyor ama göremiyor. Yani okuyor ama okuduğunu anlamıyor.”

K-10. “Kesinlikle çok etkilidir. Eğer derslerde bu tür etkinlikler yapılırken dikkat edilirse, öğrenci de bunu alışkanlık haline getiriyor ve günlük yaşamında kullanabiliyor. Türkçe dersi etkinliklerin işleniş esnasında öğrencilere yeterince söz hakkı tanıyor. Dersin genelinde öğrenciler düşüncelerini sözlü olarak ifade ediyor. Bununla beraber topluluk karşısında konuşmayı ve konuşmasını şekillendirmeyi öğreniyor.”

Katılımcılar; öğrencilerin konuşmalarını düzenlemelerinde ezberci eğitime yönelik öğrenme ve öğretme yöntemlerinin olumsuz yansımaları olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca bireysel farklılıkları gözeterek etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilebileceği, buna karşılık bu türden uygulamaları öğrenme-öğretme

ortamlarına taşımada sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin konuşma becerilerini, özgüvenlerini konuşulan ortamın da etkilediğini, heyecana kapılıp gerek prozodik yapı özelliklerini, gerekse de dinleyiciyi ikna etme noktasında konuşmalarındaki fikirlerini destekleyemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin fırsat tanındığında ve demokratik sınıf ortamlarında konuşmaya istekli olduklarını, grup içerisinde işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleriyle konuşma kaygısı yaşamadıklarını, konuşulan ortamın konuşma becerilerinin geliştirilmesinde son derece önemli olduğunu dile getirmiştir. Kaygının bireyin kendini ifade etmek için kullandığı temel dil becerisi olan konuşmada kendini gösterdiği ve yüksek kaygının bireyin kendi düşüncelerini, bilgilerini toplumda paylaşmasını zorlaştırdığı bilinmektedir (Salehi, Ebrahimi, Sattar ve Shojaee, 2015). Özellikle ortam ve dinleyiciye göre konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler tarafından tasarlanan etkinliklerin uygulamaların öğrenci merkezli, eğitsel etkileşim ve iletişime dayalı olmasının yararlı olduğu ön plana çıkan görüşlerdendir. Konuşma ortamları; öğrencilerin kişisel, sosyal ve fiziksel yeterliklerini etkilemektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Konuşma yapılan yerin fazla sıcak, soğuk, aydınlık, sıkışık, gürültülü olması, hem dinleyiciyi hem konuşmacıyı etkilemekte, bu nedenle ortamın önceden uygun hâle getirilmesi gerekmektedir (Pilancı ve Cavkaytar, 2003).

Tablo 3.

Öğrencilerin Konuşmalarındaki Sorumluluklarına Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Öğrencilerin konuşmalarındaki sorumlulukları	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Argo kullanım	-	2	2
Hazır bulunuşluk	2	2	4
Beceri merkezli eğitim	1	-	1
Konuşmacı kişiliği	1	-	1
Dil-kültür ilişkisi	2	1	3
Dinleyici tepkisi	-	1	1

K-10. “Toplum olarak doğruluk çocuklarımıza doğruluğu öğretmeye büyük önem verirdik ancak son gelişmelerle toplumsal ahlakımız da hızla yozlaşmaya başladı. Öncelikle öğrencilere ahlaksal kurallar çeşitli yollarla kavratılmalı ardından böyle bir şey beklenmelidir. Öğrencilerin ahlak kurallarına uyma konusunda çok problemli olduğunu düşünmüyorum. Ortaokul yaş grubundaki öğrenciler düşüncelerini gizlemeden konuşurlar. Kendine ait olmayan fikri benimsemediği için konuşmasında kişisel fikirlerini aktarır. Bu yüzden konuşmalarında yalan ve karşı tarafı aldatmaya yönelik sözler yoktur.”

K-3. “Bir toplumun ayakta kalabilmesi ahlaki yapısı ile fazlasıyla ilgili olduğu için Türkçe dersi de anlama, yorumlama dersidir. Eğitimin içinde önceliğimiz bilgiden çok toplumu ilgilendiren ahlaksal kazanımlar olmalıdır. Tabii ki çok önemsiyorum. Sınıflarımızda 40 ders varsa bunun 15’i mutlaka davranış kazandırmaya yöneliktir. Bir gerçek var ki ahlaki konularda aile bizden daha çok etkili. Önem veriyoruz, üzerinde duruyoruz. Eğitim, öğretimden ağır basmalı yeri geldiğinde.”

Katılımcılar, öğrencilerin konuşmalarında argo kullanıma yer verdiklerini, sınıf seviyesi yükseldikçe gündelik konuşmalarında bu oranın arttığını ve bunun da gerek hazırlıklı gerekse de hazırlıksız konuşmalarda olumsuz yansımalarının olduğunu söylemiştir. Mecazî düşünme yeteneğine sahip her topluluk ya da bireyin zamanla kendi argosunu oluşturacağı bilinmektedir (Çifçi, 2006). Bazı öğrencilerin dinleyicinin tepkisinden çekindiği için konuşmalarında dinleyiciyi aldatmaya yönelebilmeleri, iyi bir konuşmacının temel özelliklerinden olan “ahlaksal sorumluluklarının bilincinde olma” özelliğiyle uyum göstermemektedir. Ayrıca beceri merkezli eğitimin, kişiliğini konuşmalarıyla bütünleştirebilmelerinin sahada çok fazla karşılığının olmadığı belirtilmiştir. Toplum-kültür ilişkisinin bireyi genelde olumlu bazen de olumsuz etkilediğine değinilmiştir. Dilin toplumsal kuralları, toplumun yapı özelliklerinin sınırlarını belirlediği bilinmektedir (Ata, 2003). Bu noktada özellikle öğrencilerin konuşmalarında ahlaksal sorumluluklarının bilincinde olması, buna uygun şekilde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapması, kişiliğini konuşmalarına yansıtabilmesi etkili ve ikna edici konuşmalar için önemlidir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Kendi Yetenek ve Kapasitelerince Konuşabilmelerine Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda konuşabilme	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Bireysel öğrenme	-	1	1
Hazır bulunuşluk	1	1	2
Konuya hâkimiyet	2	-	2
Hazırlıksız konuşma	-	1	1
Söz varlığı	-	2	2
Ezberci eğitim	-	1	1
Özgüven	2	-	2

K-3. “Öğrencileri tanımak, yeteneklerini fark etmek çok da zor olmuyor. Türkçe dersleri özellikle şiir yazabilen, tiyatro yeteneği olan, tartışmacı yani kendini çok iyi ifade edebilen öğrencilerin tanındığı bir ders. Yine aynı konuda uygulamamızın eksik olduğunu düşünüyorum. Sınavlarda ölçmeler teste yönelik olunca yetenekler ve kapasiteler üzerinde durulmuyor. Bu durumda yeteneği olan birçok öğrenci bu yeteneklerini ortaya koyamadan mezun olup gidiyorlar. Her öğrenci kendi yeteneği kadar konuşamayabilir. Bunun sebebi öğrencinin kendini yeterince tanımamasıdır. Öğrenci öncelikle kendisini tanımalı, yeteneklerinin farkına varmalı; sonra yetenekleri doğrultusunda konuşması beklenmelidir. Genelde kısa ve birbirine benzer cümleler kuruyorlar. Çünkü söz dağarcıkları kelime zenginliğine sahip değiller. Bu yüzden az kelimeyle basit konuşmalar yapıyorlar.”

K-7. “Konuşmada ortaya konan bilgi, gözlem ve birikim konuşmacının yeteneğiyle örtüşmediğinde konuşma canlılığını ve gücünü kaybetmektedir. Konuşmadaki zenginlik kadar konuşmacının bu zenginliği yetenek ve kapasitesine uygun hâle getirmesi de önemlidir. Bilginin yetenek ve kapasiteye uygun olmaması, konuşmacı üzerinde baskı oluşturmaktadır. Haliyle öğrencilerin yetenekleri ve bilgi birikimleri konuşmalarına yansıyor. Bilinçli, kitap okuyan ve özgüveni olan öğrencinin konuşmaları daha düzgün ve etkili oluyor. Konuşma, diğer ifade şekillerine göre daha hızlı gerçekleştiği için öğrenciler konuşma etkinliklerinde kendilerini biraz rahatsız hissedebiliyorlar. Özellikle hazırlıksız konuşmalarda cümleleri zihinde toplamakta zorlandıkları için konuşma akışını bozan sesler çıkarıyorlar. Ancak hazırlıklı konuşmalarda kendine daha çok güveni olduğu için daha rahat konuşabiliyor, öğrenci.”

Katılımcılar özgüvenin, konuya hâkimiyetin, kendilerini tanımalarının öğrencilerin yetenek ve kapasitelerini konuşmalarına yansıtılabilmelerinde belirleyici olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle konuşma becerilerine yönelik öz değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıklarını yükselteceği, bilişsel ve dilsel öz denetim becerilerini geliştireceği söylenebilir. Buna karşılık sınıf ve yaş seviyelerinin, hazır bulunuşluklarının konuşma becerilerine yer yer olumlu ve olumsuz yansımalarının olduğu da dile getirilmiştir. Yaşı küçük öğrencilerin kendilerini tanımakta yetersiz kaldıklarını, bunun için yeteneği ve kapasitesi doğrultusunda konuşmakta zorlandıklarını; fakat yaşı daha büyük öğrencilerin bunu daha rahat başarabildiklerini vurgulamışlardır. Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel farklılıkları gözetken öğrenme uygulamalarının öğretmenler tarafından fazla tercih edilmemesi ve ezberci eğitim uygulamalarının ağırlıklı olarak tercih edilmesinin öğrencilerin konuşmalarına yeteneklerini ve kapasitelerini yansıtılabilmelerine engel olduğuna yönelik olumsuz görüşler bulunmaktadır. Öğrencilerin söz varlıklarının da yetersiz olduğu ve bu durumun da konuşma becerilerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Kişinin eğitim düzeyi, yaşı, kültür seviyesi, içinde bulunduğu ortam, okuma alışkanlığı ve kişisel yeteneklerinin söz varlığıyla yakından ilişkili olduğu (Kurudayıoğlu, 2011) dikkate alınırsa bu durumun düzeltilmesinin, ancak ana dili eğitiminde bütüncül yaklaşım ve uygulamaların birlikte yürütülmesiyle mümkün olduğu görülecektir. Aksi hâlde söz varlığı yetersiz olan bireyler, yetenek ve kapasitelerini konuşmalarına yeterince aktaramazlar. Bireylerin söz varlığını geliştirmek için, bir hikâye ya da masal anlatmasını istemek, bir düşünce yazısının ana fikrini söyletmek, roman kahramanını olay, çevre ve zaman üçgeninde değerlendirmesini istemek, seviyelerine uygun bir deneme yazdırmak, bir hikâyenin sonuç bölümünü tamamlamak gibi birçok uygulama gerçekleştirilebilir (Baş, 2010, s.143).

Tablo 5.

Öğrencilerin Konuşmalarını Değerlendirebilmelerine Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Öğrencilerin konuşmalarını değerlendirebilmeleri	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Geri bildirim	2	-	2
Öz eleştiri	2	-	2
Çoklu bakış açısı	-	1	1
Ezberci eğitim	-	1	1
Dilsel yeterlilik	-	1	1
Program	1	-	1

K-5. “Konuşmalarda geriye dönük değerlendirmeler, eksiklikleri ortaya çıkarmaktadır. Bu eksikliklerin tespit edilmesi çözüme fayda sağlamaktadır. Değerlendirmesi yapılmayan her konuşma mükemmel algısı yaratmaktadır. Oysaki yapılan değerlendirmeler eksik ve yanlışları ortaya çıkardığından değerlendirme, eksiklikleri ortaya çıkarıp tamamlamaktadır. Ayrıca test tekniğine alışkın öğrenci duygu ve düşüncelerini kurallı cümlelerle anlatamıyor. Dil bilgisi kurallarını bilmeyen öğrenci ve toplum güzel konuşamaz. Öğrencilerin çoğu bir konuya, farklı açılardan bakmakta zorlanıyorlar. Bu tür çalışmaların sıkça yapılmasının, öğrencilerin bu yönlerinin gelişmesinde etkili olacağına inanıyorum. Konuşma etkinliklerinde öğrenci hem kendi konuşmasını hem de başkasının konuşmasını dil ve içerik yönünden değerlendiriyor. Ancak çalışma kitaplarında yer alan konuşma değerlendirme ölçekleri öğrenciler tarafından öznel bir şekilde işaretleniyor. Bu ölçeklerin açık uçlu sorulardan oluşması gerekir. Böylece öğrenci maddeleri rastgele işaretlemeyip kendini cümle kurarak eleştirebilir.”

K-7. “Söz alan, kendisini ifade edebilen kişinin kendisine güveni gelir, seri konuşur, kekeleyemez. Öncelikle bu özellikler gelişir. İkinci olarak sözlü iletişimde kişi konuşacağı konuyu sıraya koyar, sunumunu bir plan

doğrultusunda geliştirir. Yine bu konuda da eksik olduğumuzu düşünüyorum. Öğrencilere fırsat verilirse -ki Türkçe dersinin içinde konuşma, anlatım konusu var- ders bu doğrultuda işlenirse faydası fazlaca var. Öğrenciler, topluluk önünde konuşma yaparken öz eleştiri yapabiliyorlar. Özellikle telaffuz hataları, gereksiz sesler çıkaran öğrenciler konuşma akışlarını bozduklarını fark ediyorlar. Çoğu öğrenci küçük hatalardan sonra bocalayıp konuşmayı tamamlamıyor. Bunda topluluk önünde konuşmaktan kaçınma etkili. Bu yüzden öğrencilerin hem kendi konuşmalarını hem de arkadaşlarının konuşmalarını izleyip değerlendirmeleri gerekir.”

Ana dili derslerinin geri bildirim sunma olanağı tanıdığı ve bunun konuşma becerilerinin geliştirilmesi noktasında yararlı olduğu belirtilmiştir. Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarından olan öz değerlendirmenin öğrencilerin kendi kendilerinin eleştiricisi olmalarına fırsat verdiğini, bu yolla öz farkındalıklarının yükseltilebildiği dile getirilmiştir. Buna karşılık öğrencilerin bütüncül ve çoklu bakış açısına sahip olmamaları, dil kurallarına hâkimiyet sorunu yaşamalarına, ideal ve istedik konuşma becerilerine ulaşmalarına engel olduğu ve ezberci eğitim uygulamalarının diğer temel dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerilerine yönelik kendi kendilerini değerlendirme noktasında sorun olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca belirli bir konuşma amacı olmadan akıcı konuşma da mümkündür. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen “bilgiyi aktaran”, öğrenci ise “bilgiyi alan” kişidir (Çelik, 2006). Geleneksel eğitim, ezberci sistemi beraberinde getirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasına yardım eder; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini onaylayarak, önemseyerek, dönütler vererek öğrenme sürecine katkı sağlar (Savaş, 2011). Oysaki alanda her ne kadar beceri merkezli ve bilişsel gelişim kuramlarını merkeze alan yapılandırmacılık hedeflense de özellikle sınıf içerisinde geleneksel yaklaşım ve bakış açılarından uzaklaşmak hiç de kolay olmamaktadır. Bu da dil eğitiminde bilişsel ve iletişimsel yetiye dayalı uygulamaların, beceri merkezli eğitsel ortamların oluşturulmasını engellemektedir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Hazırlıklı Konuşma Becerilerine Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Hazırlıklı konuşma	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Kendini ifade edebilme	1	1	2
Konuşma planı	1	-	1
Hazırlık süresi	2	-	2
Etkinlik miktarı	-	1	1
Okuduğunu anlama	1	-	1
Konuşma süresi	-	1	1
Konuşmacının kişiliği	1	-	1

K-1. *“Konuşmalarına hazırlık yapma becerilerini kazanan öğrenci topluluk karşısında kendini daha güzel ifade edebiliyor. Zaten bizim en büyük sıkıntılarımızdan biri de bireylerin kendini ifade edememesidir. Bu kazanımlar doğrultusunda öğrenci kendini daha rahat ifade edebilecektir. Öğrencilerin topluluk karşısında hazırlıklı konuşmalar yapmasına katkı sağlamamaktadır. Sözlü iletişimi gelişen kişinin bir konu hakkında hazırlıklı konuşmalar yapması gelişir. Olumlu olarak fazlasıyla etkisi olur. Eğer hazırlıklı gelinebilirse kısmen verimli olabiliyor. Fakat genel olarak yetersiz. Plan, kurgu, bilgi ve sebep-sonuç ilişkisinin hazırlanması konuşmayı daha güçlü kılmaktadır. Bunun için geniş bir zaman, sıkı bir çalışma imkânı sunulduğunda bazı öğrencilerin bu konuda başarılı olduğunu görebilmekteyim.”*

K-6. *“Konuşma etkinliklerin süre kısıtlılığı sebebiyle tam olarak uygulanabildiğini söyleyemem. Her öğrenci konuşma etkinliğine katılamamaktadır. Bunun için konuşmayla ilgili seçmeli derslere yer verilmeli böylece her öğrencinin konuşma etkinliklerine katılımı sağlanmalıdır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde en az etkinliğe sahip öğrenme alanı konuşmadır. Öğrencilerin belirli bir konu hakkında düşünüp hazırlık yaparak konuşma yapabileceği çok fazla etkinlik yok. Bu yüzden bu amacın yerine getirildiğini düşünmüyorum.”*

Çalışmada; ders kitaplarında hazırlıklı konuşmaya yönelik öğrenci merkezli uygulama ve etkinliklerin az olmasının ya da hiç olmamasının, aynı zamanda öğrencilere tanınan konuşma sürelerinin yeterli miktarda olmamasının olumsuz yansımaları olduğu dile getirilmiştir. Bireylerin kendini rahat ifade edebilmelerinin hazırlıklı konuşma yapılmasını olumlu yönde etkilediği söylenirken rahat ifade edememesinin ise hazırlıklı konuşmayı olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Buna karşılık hazırlıklı konuşmanın temeli olan hazırlık süresi ve konuşma planı yapma gibi uygulamalar noktasında programın yönlendirmeleri sayesinde sorun yaşamadıkları ifade edilmiştir. Aynı zamanda konuşmacının kişiliğinin ve okuduğunu anlamının hazırlıklı konuşmalar gerçekleştirilebile düzey ve becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Hazırlıklı konuşmalarda belirli kurallara hâkimdir; hazırlıklı konuşmalar önceden planlanır, çeşitli araştırmalar yapılarak bilgi, belge ve ayrıntılar bir araya getirilerek konuşmalar hazırlanır (Doğan, 2009). Üstelik öğrenci açısından bir sınıfta topluluk önünde konuşmak en kaygı verici aktivitedir (Bozavli ve Gülmez, 2012). Buradan hareketle öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar gerçekleştirilebilmeleri için öğretmen gözetim ve rehberliğinde ön hazırlıkların gerçekleştirilmesi, kaygının azaltılabilmesi için demokratik sınıf ortamlarının sağlanması, öğretmenler tarafından teşvik edici ve cesaretlendirici tutumların sergilenmesi yararlı olacaktır.

Tablo 7.*Öğrencilerin Bilgi Birikimini Konuşmalarına Yansıtılabilmelerine Yönelik Katılımcı Görüşleri.*

Bilgi birikimini yansıtabilme	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yaşamla ilişki	1	-	1
Okuduğunu anlama	1	-	1
Ezberci eğitim	-	1	1
Tekdüzelik	-	1	1
Okuma alışkanlığı	1	-	1
Hazır bulunuşluk	2	-	2
Kendini ifade etme	-	1	1

K-6. “Türkçe dersi öğrencilerin gözlem gücünü ve bilgi birikimini artırmaktadır. Çünkü Türkçe dersi günlük yaşamla iç içe olan bir derstir. Öğrendiğini günlük hayatında uygulama imkânına sahiptir. Özellikle okumayı seven öğrenciler Türkçe dersini de sevmekte, öğretmenin yönlendirmelerini dikkate almakta, gözlem gücü artmakta, duygu ve düşüncelerini konuşmalarına kolayca aktarabilmektedir. Gözlem gücü ve birikimini konuşmaya yansıtması konuşmadaki samimiyeti ve gücü ortaya çıkarmaktadır. Ancak konuşmada bilgi aktarımının yoğunluğu konuşmayı kuru, ağır, cansız kılmaktadır. Sunulacak bilginin gözlem ve birikimle yönlendirilmesi konuşmayı ilgi çekici ve zevkli kılmaktadır.”

K-8. “Konuşma esnasında öğrenciler konuşmayı dikkatli bir şekilde dinlemeye çalışıyor. Özellikle konuşmanın ardından eleştiri yapacakları için daha dikkatli dinliyorlar. Konuşmacı topluluk önünde olduğu için daha doğru ve özenli bir dil kullanıyor. Öğrenciler genelde birikiminden ve gözlem gücünden yararlanarak konuşmalarını yaparlar. Öğrencilerin konuşmalarının iki temel dayanağı bunlardır. Bunun dışında yaptıkları araştırmalar da çocuğun konuşmasına katkı sağlar. Konuşma esnasında öğrenciler kendi bildikleri kelime, kavram ya da bilinen olayları konuşmalarına aktarabiliyorlar.”

Katılımcılar, öğrencilerin daha çok konuşmalarını tek düze ve estetikten uzak bir tarzda gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kendini ifade edememeleri de günlük hayatta sağlıklı iletişim kurmalarında temel bir sorun olarak değerlendirilebileceği ve bunda da öğrencilere fırsat tanımayan ezberci eğitim uygulamalarına ağırlık verilmesinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Bireylerin gözlem gücünü ve bilgi birikimini konuşmalarına aktarabilmelerinde hazır bulunuşluğun olumlu yönde katkısı olduğuna; ayrıca okuduğunu anlayan, okuduklarını hayatilik ilkesine uygun bir şekilde yaşamına uyarlayan bireylerin bilgi birikimlerini konuşmalarına daha rahat yansıtılabildiklerine, okuma alışkanlığına sahip bireylerin bu noktada daha başarılı olduklarına değinilmiştir. Okuduğunu anlayan bireyler belli bir bilgi birikimine ve hazır bulunuşluğa sahip olurlar. Bireylerin okuduğunu anlayabilmesi için dikkatini okuduğu metne yoğunlaştırması ve psikolojik olarak okumaya hazır olması gerekir (Kavcar, 2003). Okuduğunu anlayan bireylerde zamanla okuma hazzı gelişeceğinden okuma alışkanlığı oluşur. Okumak, bilgilenmenin çok ötesinde bir eylem olduğundan okuma alışkanlığı yaşam boyunca canlı tutulmalıdır (Batur, Gülveren ve Bek, 2010). Bu sayede bireylerde bilgi birikimi ve gözlem gücünün gelişimi sağlanabilir ve öğrenciler bilgi birikimlerini, özgüvenleri de artacağından, daha rahat şekilde konuşmalarına yansıtabilirler.

Tablo 8.*Öğrencilerin Seslerini ve Beden Dillerini Etkili Kullanabilmelerine Yönelik Katılımcı Görüşleri.*

Ses ve beden dili	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
İletişim	1	1	2
Kendini ifade etme	1	-	1
Sosyoekonomik düzey	1	-	1
Okuma alışkanlığı	1	-	1
Program	1	-	1
Öğretmen rehberliği	1	-	1
Biliş	-	1	1
Etkinlikler	1	-	1

K-9. “Sesini ve beden dilini etkili kullanır kazanımının programda yer alması bu konuda bir yol göstericidir. Bu kazanımın varlığı programın üzerine düşeni yaptığını gösterir. Bundan sonrası biz öğretmenlerin bunu uygun şekilde işlemesidir. Üstelik konuşma daha çok zihin becerisi gerektirir. Bu yüzden öğrenciler konuşurken düşünmeye zaman ayırdıkları için konuşmalarında duraklamalar olabiliyor. Böyle zamanlarda ise konuşmanın akışını bozan sesler çıkarıyorlar. Konuşma etkinlikleri öğrencilerin bunları görmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlıyor.”

K-4. “Sözlü iletişim öğrencilerin sesini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Çünkü etkili bir iletişim sesini ve beden dilini iyi kullanmaktan geçer. Bu konuda yukarıdaki birkaç madde ile alakalı.

Söz alan öğrencinin çekingenliği gider, kendisine güveni artar ve zamanla kendisini kontrol etmeyi becerir. Jest ve mimikleri kullanmayı öğrenir. Bununla birlikte öğrenciler sesini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanamıyor. Onlara bu tarz işler gereksiz anlamsız geliyor. Gözlemediğim kadarıyla bunu yapabilen öğrencilerde aile seviyesi ve okumayı sevmeleri etkili olmaktadır.”

Çalışmada sosyoekonomik ve kültürel açıdan yüksek düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin beden dilleri ile seslerini daha etkili kullanabildiklerine yönelik görüşler tespit edilmiştir. Kendini ifade edebilmede rahat olan öğrenciler ile okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin seslerini ve beden dillerini daha etkili kullanabildikleri dile getirilmiştir. Katılımcılar yeterli rehberlik yapabildiklerinde ve yeterli etkinlik tasarlayıp uygulayabildiklerinde olumlu sonuçlar alındığını, ancak özellikle düşüncelerini bilişsel açıdan yapılandıramayan öğrencilerin bulunduğu ve bunların da seslerini ve beden dillerini diğer konuşma becerileri ile aynı derecede etkili şekilde kullanamadıklarını belirtmiştir. Özellikle sosyalleşmiş, iletişim becerisi noktasında başarılı olan öğrencilerin seslerini ve beden dillerini etkili kullanabildikleri, diğer öğrencilerin bu konuda daha başarısız oldukları dile getirilmiştir. Sözlü iletişim bir bütün olduğundan ses ve beden dili bir arada ve etkili kullanılmalıdır. Ses sistemi etkili bir şekilde kullanıldığında insan sesinin yani sedasının, bizi kuşatan gürültü niteliğindeki diğer seslerden ayrılması ve estetik boyut kazanması sağlanmaktadır (Demir, 2016b). Beden dili ile anlatılanlar arasında uyum olmalı ve beden dili de abartılı değil, gerekli ölçüde kullanılmalıdır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007).

Tablo 9.

Öğrencilerin Standart Dil Kullanımına Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Ölçünlü dil	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Ağız kullanımı	-	4	4
Söz varlığı	1	-	1
Aile ortamı	-	3	3
Etkinlikler	-	2	2
Sınıf mevcutları	-	1	1
Kültür	1	-	1

K-3. *“Sözlü iletişimi güçlü öğrencinin tabi ki zamanla diksiyonu, telaffuzu kendiliğinden de değişir. Hepimiz ailelerimizden yöresel ağız özelliği taşıyoruz. Ama eğitimin verdiği artılarla standart Türkçeyi kullanmayı öğreniriz. Ancak bu noktada ana dili eğitiminin yeterli olduğu söylenemez. Sınıf mevcutlarının fazla oluşu öğrencilerle daha fazla ilgilenilmesine engel olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, aileden ve çevreden edindikleri konuşma özelliklerini de değiştirmekte zorlanıyoruz. Ayrıca yapay dil becerileri yazma ve dil bilgisinin öğretilmesi ve uygulanmasında yeterli sayıda etkinlik var. Ancak konuşma esnasında öğrenci öğrendiği dili doğru telaffuz etmeyi ve vurgu, tonlamayı dikkatli kullanmayı öğrenir ve etkinliklerin de yeterli sayıda olduğu pek söylenemez.”*

K-4. *“Yeterli değil, bu öğrenme alanında genelde yapılıp yapılmadığına dair sorular yer alıyor. Standart Türkçe ile konuşun mu, gibi. Ölçünlü dilin kullanılması dilin güzelliklerini ve zenginliğini korumaktadır. Sözlü iletişimde standart Türkçeyi kullanan pek az kişi bulunmaktadır. Çünkü anne babalar sözlü iletişimde standart Türkçeyi kullanmıyor. Sadece sınavda soru olunca uyguluyorlar. Öğrencilerimiz konuşma yaparken standart Türkçe yerine kendi konuşma dillerini kullanmaktadırlar. Ağız özellikleri çok fazla yer almakta ve standart Türkçeden uzak bir dille konuşmalarını yapmaktadırlar. Öğrencilere standart Türkçenin özellikleri kavratılmalı standart Türkçeye elde edecekleri öğretilmelidir. Öğrenci zaten standart Türkçeye konuşmayı tercih edecektir. Bununla birlikte öğrenciler kelime hazinelerini kullanarak, doğru yerde vurgu ve tonlama yaparak konuşmayı öğreniyorlar. Topluluk karşısında konuşmayı ve heyecanını yenmeyi öğreniyorlar.”*

Katılımcılar, öğrencilerin söz varlıklarının yeterli olduğu noktasında olumlu görüş belirtmişlerdir. Konuşma etkinliklerinin sayısının az olduğu ve bu nedenle öğrencilerin öğrenme ortamlarında çok fazla konuşma fırsatı bulamadıkları dile getirilmiştir. Sınıf mevcutlarının fazlalığı da bir diğer önemli engel olarak gösterilmiştir. Konuşmada son derece etkili olan aile ortamının belirleyici olduğu ve birçok öğrencinin özellikle ailelerinden edindikleri yerel ağız özelliklerine konuşmalarında yer verdikleri, bu nedenle de yer yer öğretmen olarak çaresiz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Kullanılan ağız özelliklerinin; duygu ve düşüncelerin karşıya aktarılmasında sorun oluşturduğu, bunda da dinleyicinin anlamını bilmediği kelimelerle yapılan konuşmayı anlamakta zorlanmasının etkili olduğu söylenebilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Bu da sağlıklı bir iletişimin oluşmasını engeller. Öncelikle standart Türkçeyi, konuşma öğretimi ve eğitimi doğrultusunda, okullarda öğrencilere kazandırmak gerekir (Taşer, 2000). Yapay dil becerileri ağırlıklı gerçekleştirilen ve gerek dinleme/izleme gerekse konuşma becerilerini ihmal eden bir dil eğitiminin başarılı olması düşünülemez.

Tablo 10.*Konuşma Eğitimine Yönelik Katılımcı Görüşleri.*

Görüş ve öneriler	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Bütünlük	1	-	1
Etkinlik	-	2	2
Amaç	1	-	1
Okumak	-	1	1

K-1. *Bence sözlü iletişim insanın hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Etkili bir iletişim kuramayan bir insan akademik anlamda ne kadar başarılı olursa olsun sözlü iletişimi iyi değilse en büyük yönü eksik kalmış demektir. Hayatta istediği başarıyı elde edemez. Bu nedenle düşünen, düşündüğünü ifade edebilen insanlar yetiştirmemiz gerekir.*

K-7. *Eğer eğitim-öğretim Türk millî eğitiminin amaçları doğrultusunda yapılırsa bu söylenenler ve istenenler zaten var. Uygulama önemli. Türkçe ders kitaplarında konuşmaya ait etkinlik sayısı çok az. Bu yüzden etkinlik sayısı artırılmalı.*

Çalışmada; özellikle iletişimsel becerilerin geliştirilmesi gerektiği, aksi hâlde öğrencilerin sosyalleşemeyeceği, akademik başarı gösteremeyeceği ve hatta günlük ihtiyaçlarını bile gideremeyeceği ifade edilmiştir. Aynı zamanda etkinliklerin yetersiz sayıda ve niteliksiz olduğu yönünde olumsuz görüşler tespit edilmiştir. Okuduğunu anlamada yetersiz olan bireylerin konuşma becerisinin de zayıf olduğuna dikkat çekmişlerdir. Programdaki amaçlar doğrultusunda dersler işlendiği ve bütünlük ilkesine dayalı eğitim uygulamalarına yer verildiği takdirde konuşma becerilerinin geliştirilebileceğine vurgu yapılmıştır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Dil öğrenimi, sözcüklerin anlamlarını öğrenmekle birlikte dilin yapısal açıdan içselleştirilmesini gerektirdiği için yapılandırmacılık -bilginin inşasını mümkün kıldığından, istediğinden- buna uygundur, ama fazla zaman alması da kaçınılmazdır (Schcolnik, Kol ve Abarbanel, 2006). Sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin sunuş yöntemini kullanması, bireysel farklılıkların gözlemlenmesi eğitimde temel felsefeyi oluşturan yapılandırmacılığın aksine öğrenenin pasif olduğu, bilginin yapılandırılmak yerine aktarılmaya ve depolanmaya çalışıldığını göstermektedir (Demir, 2016d). Bu ise kendini ifade edemeyen, eleştirel düşünemeyen, muhakeme edemeyen, edindiği bilgileri günlük hayatında kullanamayan, araştırma yapma isteği olmayan -merak duygusundan yoksun- öğrencilerin sayılarının her geçen gün artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenen özerkliğinin sağlanması son derece önemlidir. Öğrenen özerkliği; öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili kararların sorumluluğunu taşımak, üstlenmek olarak tanımlanabilir (Salehi, Ebrahimi, Sattar ve Shojaee, 2015). Bu ise öğrenci merkezli, demokratik sınıf ortamlarında mümkün olabilir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme hedefine ulaşabilmeleri; tek öğretme biçiminden ziyade, içerik ve öğrenci özelliklerine göre öğretim biçimlerini zenginleştirmeleri ve çoklu öğretme stiline uygun dersler işleyebilmelerine bağlıdır (Maden, 2012). Öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanılması; öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesini, düşünme becerileri kazanmalarını, düşündüklerini ifade etmelerini, farklı düşüncelere karşı hoşgörülü olmalarını sağlayacaktır (Maden, Durukan, Akbaş, 2011). Yapılandırmacılığın benimsendiği bir öğrenme-öğretme ortamında, geleneksel yaklaşımda öğretmene yüklenen işlevler sınırlandırılır ve öğretmen ile öğrenci etkileşimi ön plana çıkarılır (Aydm, 2007, s. 61). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı konuşma eğitiminde öğrenci merkezliliğe ve beceri geliştirmeye odaklanılmakta; bunun için de konuşmanın zihinsel, fiziksel süreçleri dikkate alınıp hedeflenen becerilere yönelik yöntem ve teknikler üzerinde hassasiyetle durulmaktadır (Güneş, 2014). Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin ezberci eğitim sebebiyle kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ve söz varlıklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Sevy-Biloon (2017) tarafından yapılan çalışmada ezberci eğitim uygulamalarının aksine oyun merkezli dil öğretimi uygulamalarının öğrencilerin gerek dil bilgisi gerekse söz varlığı unsurlarını içselleştirip kullanabilmelerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bu noktada konuşma çalışmalarının pasif sözcükleri aktif hâle getirdiği; kelimelerin ise kullanıldıkça sağlamlaştığı söylenebilir (Göçer, 2009). Öğrencileri konuşma becerilerinde daha iyi seviyeye getirmek için yapılandırmacı yaklaşımı sadece programda bırakmayarak uygulamaya geçirmek gerekmektedir. Ayrıca ezberci eğitim sebebiyle merak etmeyen öğrenciler yetiştirildiğinden okuma alışkanlığının ve okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerde eksik olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin konuşma yeteneğini doğrudan etkilemektedir. Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından yapılan çalışmada konuşmalarında prozodik yönden daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma prozodilerinin de daha güçlü olduğu; hem konuşmada hem de okumada ortaya çıkan bu pozitif ilişkinin bireyin okuduğunu daha iyi anlamasını, anladıklarını veya düşüncelerini daha iyi ifade etmesini mümkün kıldığı tespit edilmiştir. Bu da okuma ve konuşma becerilerinin birbirini destekler nitelikte olduğunu ve ana dili derslerinde temel dil becerilerinin etkileşimsel nitelikte geliştirilmesinin gerektiğini göstermektedir.

Sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğrencilerin bireysel farklılıklarının tespit edilmesine engel olduğu söylenmiştir. Yaman (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, kalabalık sınıf mevcudunun sınıf yönetimini etkilediği ve eğitsel ortama olumsuz yansımalarının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıf mevcutlarının fazla olması, bireysel farklılıkların tespit edilmesini olumsuz etkilemektedir. Bireysel farklılıklar insanların kişisel özelliklerinin öğrenme ortamında oluşturduğu değişiklikleri ifade etmektedir (Demir, 2008). Kalabalık sınıflar, öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesini engellediğinden öğrenme-öğretme ortamında öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır. Bu açıdan öğretim ortamının düzenlenmesi ve sınıf mevcutlarının ideal seviyeye getirilmesi gerekmektedir. Çalışmada öğrencilerin konuşmalarına yönelik öz ve akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin farkındalıklarını yükselteceği, bilişsel ve dilsel öz denetim becerilerini geliştireceği ifade edilmiştir. Oysaki Benzer ve Eldem (2013) tarafından Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yapılan çalışmada katılımcıların çoğunun; akran, grup ve öz değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Çalışmamızda katılımcılar öğrencilerin genelde temel dil becerilerinin özelde ise konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler tarafından dönüt verilmesinin, çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Dönüt; her işlemin sonunda bilgi vermek, kısacası sonuçlara dair bilgileri gerekli yer ve zamanda ulaştırmak olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2015, s.5). Öğrencinin davranış değişikliğini gerçekleştirebilmesi için dönüt ve düzeltme olması gerekirken, bu işlemler sürekli ve tek taraflı gerçekleştirildiğinde öğrencilerde olumsuz yönde alışkanlığa yol açabilir, onu pasif bir pozisyona çekebilir (Yıldız, 2016). Çağdaş ölçme değerlendirme araç ve uygulamaları ile öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde eğer gerek görülürse uygulama ve faaliyetlerde değişikliklere gidilip sürecin yönlendirilmesi söz konusudur (Gömlüksiz, Sinan ve Demir, 2010). Gerek ölçme-değerlendirme uygulamaları gerek konuşma eğitimi süreci çağdaş yaklaşımlar ışığında, iletişimsel yetiye odaklanmalıdır. İletişimsel yeterlilik söz varlığı, dil bilgisi, dinleme, okuma, yazma ve anlama/anlamlandırma becerilerine sahip olma düzeyini karşılamaktadır (Irmawati, 2010). Bu noktada dil eğitiminde merkeze dört temel dil becerisinin alınması; dil bilgisi öğretiminin ise biçim-anlam-kullanım birlikteliğine dayalı şekilde gerçekleştirilmesi gereklidir. Dil öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi hedeflenmeli; kısacası dil eğitimi dil bilgisi kurallarını ve sözcükleri ezberletmek yerine etkinlik, görev ve proje temelli yürütülmelidir (Güneş, 2011). Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler konuşma dilinin yazı dilinden farklı olarak okunmak için değil, işitilmek için olduğunu; dinleyici düzeyine uygun, açık ve kolayca anlaşılır nitelikte, canlı ve etkileyici, tekdüzelikten uzak olması gerektiğini unutmamalıdır (Özdemir, 2004).

Türkçe ders kitaplarında konuşma öğrenme alanına yönelik olarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme, karışık olarak verilen kelimelerden kurallı ve anlamlı cümleler yapma, seçilen bir duygu ile ilgili kişisel düşünceleri ifade etme, görsellerden hareketle cümleler kurma, kendi konuşmasını sunum tekniği ve konuşma kurallarına uygunluk açısından değerlendirme gibi uygulamalar yer almaktadır (Kılıç, Baki ve Bayram, 2014). Ders kitaplarındaki diyaloglar, konuşma diline özgü kullanımları yansıtmalıdır. Ders kitapları üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin dikkatlerini çekecek nitelikte, diyaloglarda kullanılan yöresel ağızların çalışma kitaplarında belirtilmesi ve açıklanması, dramalaştırmaya elverişli nitelikte olması yararlı olacakken buna karşılık mevcut diyalogların konuşma dilinden çok yazı diline yönelik olduğu belirlenmiştir (Demir ve Sinan, 2016c). Konuşma dilinde sözceleme öznesinden bağımsızlaşan sözcenin alımlayıcı üzerindeki etkisi, onu yönlendirmesi farklı boyutlarda ve nitelikte olacağından ders kitaplarındaki metinlerde yer alan konuşma örneklerini alımlama ediminde öğrencilerin kendi bilgi ve tecrübelerini yansıtabilmesi önemlidir (Demir ve Sinan, 2017). Ancak belirli bir düzeyde konuşma becerisi ile okula gelen bireyin konuşmayı bildiği kabul edilerek bu beceri göz ardı veya ihmal edilmekte; toplumumuzun geleneksel aile yapısı, sınıf ortamında disiplini sağlamak amacıyla öğrencilere konuşma fırsatının pek fazla tanınmaması konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından sorun teşkil etmektedir (Sağlam ve Doğan, 2013). Bu ve benzeri tutumlar öğrencilerin topluluk karşısında konuşmalarında kaygının yüksek, doğal olarak da konuşma performansının düşük olmasına yol açacaktır. Katılımcılar gerek programın gerek ders kitaplarındaki etkinlik, uygulama ve yönergelerin hazırlıklı konuşmalar yaptırılmasına çok fazla olanak vermediğini dile getirmişlerdir. Oysaki Özdemir (2018) tarafından Türkçe öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada hazırlıklı konuşmaların konuşma kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlere düşen ise ister hazırlıklı konuşmalarda isterse hazırlıksız konuşmalarda olsun kaygıyı yükseltmemek, olumsuz tutumlar geliştirmemek adına öğrencileri teşvik edici, cesaretlendirici yaklaşımlar geliştirmektir.

Bireyin içerisinde bulunduğu toplumla ilişkilerini sağlıklı bir şekilde geliştirmesi, yaşamını sürdürebilmesi için doğru ve güzel konuşmaya ihtiyacı vardır (Kansızoğlu, 2012). Katılımcılar ise genel olarak öğrencilerin konuşmalarını estetikten uzak ve tekdüze şeklinde tanımlamışlardır. Ana dili derslerinde öğrencilerin estetik algı ve anlayışlarını geliştirmeye yönelik etkinliklere ve uygulamalara yer verilmesi; müzik, resim gibi estetik merkezli sanat dersleri ile disiplinler arası ilişkiler ve etkileşimler kurulması yararlı olacaktır. Estetik anlayış; güzelliği hissetmeye ve bulmaya çalışmak, estetik anlayışa sahip olmak ise güzelliği anlamak demektir (Özalp, 2016). Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin konuşma becerilerinde, etkili ve ikna edici konuşmalar gerçekleştirebilmelerinde belirleyici olduğu dile getirilmiştir. Eğitimde hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan

öğrencilerin konuları daha çabuk kavrayarak konuyu yorumlayabildiği, bu sayede konuyu ve konu ile ilgili kavramları öğrenip ödevleri kolaylıkla yapabildiği, bir önceki konuyu iyi öğrendiği için sonraki konuyu öğrenmeye hazır hâle geldiği bilinmektedir (Harman ve Çelikler, 2012). Bir diğer dikkat çekici görüş ise öğrencilerin geldikleri sosyoekonomik yapı ile başta beden dili olmak üzere konuşma becerileri arasında ilişki olduğuna dair görüştür. Gelbal (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmadaki öğrencilerin evlerindeki olanakların artmasıyla Türkçe başarılarının da arttığına dair bulgu, çalışmamızı destekler niteliktedir.

Dört temel dil becerisinden özellikle konuşma etkinliklerinin az olduğu, öğretmenlerin de yeterince yeni etkinlik hazırlamadığı bilinmektedir (Kırmızı ve Akkaya, 2009). Ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin az olduğu, katılımcılar tarafından da sıkça dile getirilmiştir. Buna karşılık öğrencilerin konuşma yoluyla kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştiren sınıf içi etkinlikleri, dil eğitiminin önemli bir bileşeni olmakla birlikte işe yarar bu türden etkinlikleri tasarlamak ve yönetmek ileri düzeyde mesleki beceri ve bilgi gerektirmektedir (Ur, 1998). İster bebeklik döneminde ister çocukluk döneminde olsun dil etkinliği hazırlamak şüphesiz onun gelişim özelliklerinin dikkate alınmasıyla mümkündür (Ayrancı, 2018). Etkinliklere ve uygulamalara yönelik dikkat edilecek bir diğer husus ise hayatilik ilkesi ile çatışmasıdır. Yeterli konuşma fırsatı verilmeyen öğrencilerde topluluk önünde konuşma kaygısı yükselecektir. Kaygı, öğrencinin kendisini ifade etmek için kullandığı dil becerilerinden biri olan konuşmada kendini gösterir ve bireyin kendi düşüncelerini ve bilgilerini toplumda paylaşmasını zorlaştırır; doğal olarak da sosyalleşme sürecini sekteye uğratar (Bozpolat, 2017). Etkinliklerin az olması, konuşma becerisine gereken önemin verilmemesi öğrencilerin konuşma becerisine yeteri kadar hâkim olmasını engellemektedir.

Öğrenciye görelilik ilkesi; her öğrencinin farklı yetenek ve özelliklere sahip olduğu gerçeğinden yola çıkarak; farklılıklar ışığında konuşma konularının seçilmesini, değerlendirme ölçütlerinin, etkinlik sürelerinin ve planlanmasının öğrenciye göre belirlenmesini hedefler (Temizkan ve Atasoy, 2016). Öğrenme ortamları, her öğrencinin özelliklerini keşfetmeye yönelik oluşturulmalıdır. Her birey farklı bir aile ortamında yetiştiği için her birinin konuşma becerisi ile ilgili hazır bulunuşluğu farklıdır. Çalışmamızda öğrencilerin aile ortamının etkisiyle mahalli unsur özellikleri ile konuştuğu ve ölçünlü dil özelliklerine hâkim olmadığı dile getirilmiştir. Mahalli ağız özelliklerine göre konuşmada sesler, ekler ve sözcüklerle ilgili sorunlar görülmekte; ölçünlü dilde olmayan birçok unsur konuşma ediminde kendine yer bulmakta, doğal olarak ölçünlü dilden uzaklaşmaktadır (Erdem, 2013). Aktaş ve Şentürk (2014) tarafından gerçekleştirilen nitel türde araştırmada sosyal medya kullanımının dil kullanımlarında özensizliğe ve argo kullanıma yol açtığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilere ölçünlü dil özelliklerini kavratabilmesi için öncelikle rol model olmaları, Türkçenin gücünü ve inceliklerini öğrencilere kavratması gerekmektedir. Öğrencilerin iyi bir konuşma eğitimi alabilmeleri, öğretmen faktörünü ön plana çıkarmakta; çocuğun her yönden gelişebilmesi için onları yönlendiren ve onlara model olan öğretmen, öğrencilerin kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerinde en önemli rolü üstlenmektedir (Aydın, 2013). Ayrıca öğrencilere sesli edebi metin okutmak ve tekerleme çalışmaları yaptırmak da konuşma becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2016). Konuşma ilkeleri, konuşma yöntem ve teknikleri. *Etkinliklerle hafta hafta sözlü anlatım*. (ed. Şengül, M. & Baskın, S.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları. ss. 53-72.
- Aktaş, E. & Şentürk, L. (2014). Sosyal medyada Türkçenin kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, A. (2003). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırıcılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (14), Yıl 2013, ss. 33-46; *Mediterranean Journal of Educational Research*. Issue 14, Year 2013, ss. 33-46.
- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) / 8(1)*, Ocak 2018, ss. 13-34 *Kırıkkale University Journal of Social Sciences (KUJSS)*. Volume 8, No 1, January 2018, ss. 13-34.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)- XXVII-Bahar*, ss. 138-158.
- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(3), ss. 743-754.
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(1), ss. 32-49.
- Benzer, A. & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(2), ss. 649-664.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozavli, E. & Gülmez, R. (2012). Turkish students' perspectives on speaking anxiety in native and non-native english speaker classes. *US-China Education Review*. B 12 (2012), ss. 1034-1043.
- Bozpolat, E. (2017). An Investigation of the variables predicting faculty of education students' speaking anxiety through ordinal logistic regression analysis. *Journal of Education and Learning*. 6(1), ss. 27-40; 2017 ISSN 1927-5250, E-ISSN 1927-5269. DOI NUMBER:10.5539/jel.v6n1p27; URL: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p27>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. & Plano Clark V.L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. ed. Dede, Y. & Demir, S.B.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. ed. Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2006, 7(11), ss. 1-15.
- Çifçi, M. (2006). Argonun niteliği ve argoya bakış açımız. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*. 6(2), ss. 297-301.
- Demir, S. (2016a). Konuşmada sıkça karşılaşılan sorunlar ve iyi bir konuşmacının sahip olması gereken özellikler. *Etkinliklerle hafta hafta sözlü anlatım*. (ed. Şengül M. ve Baskın, S.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları. ss. 73-85.
- Demir, S. (2016b). Sözlü anlatımda söyleyiş (diksiyon). *Etkinliklerle hafta hafta sözlü anlatım*. (ed. Şengül, M. ve Baskın, S.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları. ss. 31-40.
- Demir, S. & Sinan, A. T. (2016c). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2).
- Demir, S. (2016d). Türkiye'deki edebiyat eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(33), ss. 48-68.
- Demir, S. & Sinan, A. T. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine öğrencilerin özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(2), ss. 683-702. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.322455>
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1(4), ss. 130-148.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. ISSN: 1308-9196. 6(11), ss. 415-452.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimiyle ilgili temel kavramlar. *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. (ed. Karatay, H.). Ankara: ASOS Yayınları, ss. 121-150.

- Dewi, R. S., Kultsum, U. & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*. 10(1), ISSN 1916-4742; E-ISSN 1916-4750. ss. 63-71. 10.5539/elt.v10n1p63
- Doğan, Y. (2009). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)-XIII-Bahar*, ss. 182-201.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim / Education and Science*. 33(150), ss. 1-13.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies / International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(4), ss. 1025-1055.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği). *Turkish Studies / International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3), ss. 1320-1349.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*. 8(15), ss. 123-148.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(1), Bartın – Türkiye / *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 3(1), ss. 1-27, Summer 2014 Bartın-Turkey. ISSN: 1308-7177. DOI NUMBER: 10.14686/BUFEAD.201416205.
- Güneş, F., Eliüşük, A. & Saraç, U. (2016). Yaklaşım ve modeller. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ed. Güneş, F.). ss: 23-60. Ankara: Pegem Akademi.
- Harman, G. & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi / Journal of Research in Education and Teaching*. 1(3), ISSN: 2146-9199, ss. 147-156.
- Irmawati, N. D. (2012). Communicative approach: an alternative method used in improving students' academic reading achievement. *English Language Teaching*. 5(7), ss. 90-101, DOI NUMBER:10.5539/elt.v5n7p90, URL: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n7p90>.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*. 177(6-7), ss. 569-579.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 1, Sayı 1*, ss. 217-235, Kış 2012, Bartın-Türkiye / *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 1(1), ss. 217-235, Winter 2012, Bartın-Turkey.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVII (2), 2004, ss. 295-314.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2003). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), Ağustos 2013, ss.168-180. / *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), ss.168-180.
- Kılıç, L. K., Baki, Y. & Bayram, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ile örtüşme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), ss. 72-89.
- Kırmızı, F. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretim programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(25), ss. 42-54.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)-XIII-Bahar*. ss. 288-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6(2), ss. 1798-1808.
- Liando, N. V. F. & Lumettu, R. (2017). Students' personal initiative towards their speaking performance. *International Education Studies*; 10(8), ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039. ss. 21-28.
- Maden, S., Durukan, E. & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*. Yıl/Year: 2011, 8(16), ss. 255-269.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*. 1(1), ss. 178-200, Türkiye / *International Journal of Turkish Literature Culture Education* 1(1), ss. 178-200, Turkey.
- Mehler, J., Jusczyk, P. N., Lambertz, G., Halsted, N., Bertocini, J. Et Amiel-Tison, C. (1988). *A Precursor of Language Acquisition in Young Infants*, Cognition, 29.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M., (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (Çev. Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nalıncı, A. (2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özalp, K. (2016). Güzelin bilinçli algısı ve estetik eğitimi. *idil*. 5(21), ss. 491-504. DOI NUMBER: 10.7816/idil-05-21-14.
- Özdemir, E. (2004). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1), ss. 361-374.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pıllancı, H. & Cavkaytar, S. (2003). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Sağlam, Ö. & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*. Yıl/Year: 2013, 10(24), ss. 43-56.
- Salehi, H., Ebrahimi, M., Sattar, S. & Shojae, M. (2015). Relationship between EFL learners' autonomy and speaking strategies they use in conversation classes. *Advances in Language and Literary Studies*. ISSN: 2203-4714, 6(2), ss. 37-43. DOI NUMBER:10.7575/aiac.all.s.v.6n.2p.37
- Savaş, B. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevy-Biloon, J. (2017). Different reasons to play games in an english language class. *Journal of Education and Training Studies*. 5(1), ss. 84-93, ISSN 2324-805X, E-ISSN 2324-8068. DOI NUMBER: 10.11114/jets.v5i1.1967, URL: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i1.1967>
- Scholnik, M., Kol, S. & Abarbanel, S. (2006). Constructivism in theory and in practice. *English Teaching Forum*. Number 4, ss. 12-20.
- Sönmez, V. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengül, M. (2016). Konuşmaya eşlik eden unsurlar. *Etkinliklerle hafta hafta sözlü anlatım*. (ed. Şengül, M. ve Baskın, S.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları. ss. 41-52.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınevi.
- Temizkan, M. & Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*. 13(34), ss. 78-97.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 24, Güz 2000, ss. 543-559.
- Ur, P. (1998). A course in language teaching: practice and theory. *Cambridge University Press*.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18(2), ss. 403-414.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), ss. 312-327 / *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 5(2), s. 312-327, ISSN: 1308-7177. DOI NUMBER: 10.14686/buefad.v5i2.5000189426.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Language can be defined as a social organism based on reconciliation that enables people to communicate with each other. The speaking that forms the external direction of oral communication is the most common means of communicating among people (Kurudayıoğlu, 2003). A person spends 30 percent of a day's time in a conversation (Nalıncı, 2000). Speech has a very important place in classroom communication based on interaction. It is important for the student to be able to use his or her standard language, speak in the direction of his capacity, reflect his observations and knowledge to his speech, be able to use his voice and body language effectively, convey his thoughts in a logical flow in the direction of the aim of speech, get acquainted with his listeners and speak with his personality (Akçay, 2016; Demir, 2016a; Taşer, 2000; Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2007). It can be said that in the mother tongue education, speaking and listening is the most neglected of the four basic language skills. At this point, it is thought that stating teachers' views on development of basic speaking skills of mother tongue education will contribute to the literature.

2. Method

This study is carried out in qualitative and phenomenological design and aims to define common meanings of experience connected with phenomenon because this study aims to illuminate and identify a phenomenon (Creswell, 2016a; 2016b). As the participants were aimed to identify the actual opinions on the phenomenon, the interview technique based on trust and empathy was chosen (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). The population of the study consists of Turkish teachers in state schools in Turkey. Since it is not possible to reach the population, the accessible population is Turkish language teachers who actively work in state schools in the Malatya province. The study group consists of 10 teachers consisting of 4 males and 6 females selected by purposeful sampling method among Turkish language teachers in Malatya city center.

In the interviews, 9 question interview form was used as data gathering tool. It was attempted to identify and define the information, opinions, attitudes and behaviors of the participants about the phenomenon (Karasar, 2009). In the semi-structured interviews, when necessary, follow-up questions were posed by the researchers. In this study, the data were coded by two different researchers and the concordance percentage was evaluated as %78 (Miles & Huberman, 2016).

3. Findings, Discussion and Results

It has been said that crowded classes obstructed identification of individual differences of students. In the research conducted by Yaman (2010), it was said that the crowded classes affected the classroom management and the negative reflection of the educational atmosphere. Because crowded classes prevent discovering abilities of students, this situation makes it difficult for teachers to work in class. Therefore, class population needs to be brought to the ideal level. Within the research, it was stated that self-assessment and peer-assessment practices for students' speaking skills would improve the awareness of the students and their cognitive and linguistic self-control skills. In the study research conducted by Benzer and Eldem (2013) with Turkish and Turkish language and literature teachers, it was determined that the participants mostly used little or no peer, group and self evaluation forms. The participants pointed out the importance of feedback, the use of contemporary methods of measurement and evaluation by teachers in the development of students' speaking skills. Both the measurement and evaluation applications and the speech training process should focus on communicative competence in the light of contemporary approaches. It is aimed to develop mental, emotional and social skills together with the language skills in language teaching; in short, language education should be based on activity, task and project rather than memorizing grammar rules and words (Güneş, 2011).

In terms of Turkish education, textbooks are extremely important. Dialogues in textbooks should reflect the spoken language usage. In a research carried out on Turkish language textbooks, it was said that the use of the local dialects used in the dialogues are indicated and explained in the workbooks and they are suitable for dramatization; whereas the existing dialogues were directed towards the written language rather than the spoken language (Demir & Sinan, 2016c). Since it is accepted that a student starts school at a certain level of speaking skill, this skill is ignored or neglected. The traditional family structure of our society, the lack of opportunity to speak to students in order to ensure the discipline in the classroom environment is a problem for the development of speaking skills (Sağlam & Doğan, 2013). These and similar attitudes will lead to a high level of anxiety talking to the community and low speech performance. The participants in this research said that the program and the activities, practices and directives in the textbooks did not allow much preparation for speaking. In addition, the participants described their students' speech as monotonous and not aesthetic. However, the person needs to be able to communicate

properly with the society and to speak properly and beautifully in order to survive (Kansızoğlu, 2012). The participants also expressed that the level of readiness of students is effective in making effective and persuasive speech. Another noteworthy observation in the study is that there is a relationship between the socioeconomic structure of the students and the speech skills. In the research carried out by Gelbal (2008), the finding that the possibilities of the students in their houses increase the Turkish language achievements, supports our study.

It is known that especially speaking activities are few, teachers do not prepare enough new activities (Kırmızı & Akkaya, 2009). In our research, it is frequently mentioned by the participants that there are a small number of speaking activities in the textbooks. While preparing the activities, the teachers should be careful to get the subjects, problems and examples from life, to prepare the students to live and to reflect the life itself, to gain the knowledge and skills that they can use in daily life (Güneş, Eliüşük & Saraç, 2016). It can be said that the low level of in-class activities and the fact that the teachers do not give necessary importance to their speaking skills prevented the students possess speech. It is very important for Turkish language teachers to be able to speak in the standard language.