

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA
KONUŞMA EĞİTİMİNE YÖNELİK OLARAK ÖNERİLEN
YÖNTEM/TEKNİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Bayram ERDEN

Danışman
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

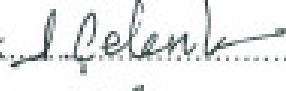
BOLU - 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bayram ERDEN'e ait "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konaşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 18/08/2014

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Süleyman ÇELENK. 

Üye : Doç. Dr. Altay EREN. 

Üye : Doç. Dr. Kaya YILDIZ. 

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	iii
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
TEŞEKKÜR	x
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN	xi
ÖNSÖZ	xii
ABSTRACT.....	xiv
ÖZET	xvii

BÖLÜM I

1. Giriş.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	12
1.2. Araştırmanın Önemi	12
1.3. Sayıtlılar.....	14
1.4. Sınırlılıklar.....	15
1.5. Tanımlar.....	15
1.6. Kısaltmalar.....	15

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	17
2.1 Türkçe Öğretimi.....	17
2.1.1 Türkçe öğretimindeki yeni gelişmeler.....	21
2.1.2. Temel dil becerileri	24
2.2. Konuşma	25
2.2.1 Konuşma süreci	30
2.3. Konuşma Eğitimi ve Önemi	32
2.3.1. Konuşma eğitiminde bellek ve öğrenme ilişkisi	40

<i>Duyuşsal kayıt</i>	43
<i>Kısa süreli bellek</i>	44
<i>Uzun süreli bellek</i>	45
2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)’ nda Konuşma	
Eğitiminin Yeri	48
2.4.1. Konuşma becerisi amaç ve kazanımları	52
2.4.2. Konuşma becerisi etkinlikleri.....	56
<i>Programda yer alan etkinlikler</i>	56
<i>Literatürde yer alan etkinlikler</i>	60
2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma Eğitimi	
Yöntem/Teknikleri	67
2.5.1. İkna etme	70
2.5.2. Eleştirel konuşma	70
2.5.3. Katılımlı konuşma	70
2.5.4. Tartışma.....	71
2.5.5. Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma).....	72
2.5.6. Güdümlü konuşma	72
2.5.7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma.....	72
2.5.8. Serbest konuşma.....	72
2.5.9. Yaratıcı konuşma.....	73
2.5.10. Hafızada tutma tekniği	73
2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Almayan Konuşma Eğitimi	
Yöntem/Teknikleri	90
2.6.1. Tümevarım	90
2.6.2. Tümdengelim.....	91
2.6.3. Canlandırma (Dramatizasyon)	92
2.6.4. Altı şapka düşünme tekniği	95
2.6.5. Beyin fırtınası tekniği.....	96
2.6.6. Konuşma halkası tekniği	97
2.7. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yöntem/ Tekniklerin Yeri ve Önemi.....	98
2.8. Konuşma Eğitiminde Türkçe Öğretmeninin Rolü ve Önemi	105
2.9. İlgili Araştırmalar	109

2.9.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	109
2.9.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	122
2.9.3. Sonuç.....	125

BÖLÜM III.....126

3. Yöntem..... 126

3.1. Araştırmanın Modeli.....	126
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	128
3.2.1. Nicel araştırma boyutunda evren-örneklem	128
3.2.2. Nitel araştırma boyutunda çalışma gurubu.....	133
3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanışı	134
3.3.1. Nicel araştırma boyutuyla veri toplama aracı.....	134
3.3.2. Nitel araştırma boyutuyla veri toplama aracı	136
3.4. Verilerin Toplanması	138
3.4.1. Nicel verilerin toplanması	139
3.4.2. Nitel verilerin toplanması	139
3.5. Verilerin Analizi	141
3.5.1. Nicel verilerin analiz edilmesi.....	141
3.5.2. Nitel verilerin analiz edilmesi	142

BÖLÜM IV 144

4. Bulgular ve Tartışma..... 144

4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma	144
4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	159
4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	172
4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma	183
4.4.1. Altıncı sınıf düzeyinde yöntem/tekniklerin etkili olma durumları.....	184
4.4.2. Yedinci sınıf düzeyinde yöntem/tekniklerin etkili olma durumları	188
4.4.3. Sekizinci sınıf düzeyinde yöntem/tekniklerin etkili olma durumları	190
4.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma	194
4.5.1. Tema 1: Konuşma eğitiminde yöntem/tekniklerin gerekliliği.....	195

4.5.2. Tema 2: Yöntem/ tekniklerin etkinliklerle uygulanabilirliği	200
4.5.3. Tema 3: Konuşma becerisi kazanımlara ulaşmada TDÖD’ de önerilen yöntem/tekniklerin yeterliliği	202
4.5.4. Tema 4: Program ve kılavuz kitapların rehberliği.....	204
4.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma	206
4.6.1. Karşılaşılan güçlükler.....	206
4.6.2. Karşılaşılan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri.....	213
BÖLÜM V	219
5. Sonuç ve Öneriler	219
5.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	219
5.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	220
5.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	222
5.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar	223
5.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	225
5.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Sonuçlar	227
5.6.1. Karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sonuçlar	228
5.6.2. Çözüm önerilerine ilişkin sonuçlar.....	229
5.7. Öneriler	229
5.7.1. Uygulamalara yönelik öneriler	229
5.7.2. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler	231
KAYNAKÇA.....	233
EKLER	254
Ek 1. Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu”	255
EK 2.Görüşme Formu.....	263
Ek 3. Etik kurulu onayı	265
Ek 4. Araştırma izin belgesi.....	266
Ek-5 Özgeçmiş.....	267

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programı temel dil becerileri ve dil bilgisi oranları.....	51
Tablo 3-1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin dağılımları.....	129
Tablo 3-2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları.....	130
Tablo 3-3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümde özel öğretim yöntemi dersi alma durumlarına ilişkin bilgiler	131
Tablo 3-4. Özel öğretim yöntemi derslerinde konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine yer verilme durumlarına ilişkin bilgiler.....	132
Tablo 3-5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/teknikleri konulu hizmet içi eğitime katılma durumları.....	132
Tablo 3-6. Nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	133
Tablo 3-7. Verilerin toplanmasına ilişkin sayısal veriler.....	139
Tablo 3-8. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme süreleri	140
Tablo 4-1. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri.....	145
Tablo 4-2. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ve gerekçeleri.....	148
Tablo 4-3. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanma sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri.....	160
Tablo 4-4. 2006 Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuz kitaplarda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklere ilişkin frekans ve yüzdelere	163

Tablo 4-5. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde kullandıkları yöntem/tekniklere ilişkin görüşleri	166
Tablo 4-6. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini seçerken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşleri.....	173
Tablo 4-7. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin seçiminde dikkat edilen hususlara ilişkin yüzde/ frekans değerleri	177
Tablo 4-8. Altıncı sınıf konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/tekniklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri	185
Tablo 4-9. Yedinci sınıf konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/tekniklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri	188
Tablo 4-10. Sekizinci sınıf konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/tekniklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri	191
Tablo 4-11. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasına ilişkin mülakatta elde edilen öğretmen görüşleri frekans değerleri	194
Tablo 4-12. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasına ilişkin anket yolu ile elde edilen öğretmen görüşleri frekans ve yüzde değerleri	195
Tablo 4-13. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri	206
Tablo 4-14. Konuşma eğitimine ayrılan sürelerle ilişkin öğretmen görüşleri	209
Tablo 4-15. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasında ihtiyaç duyulan süreye ilişkin öğretmen görüşleri.....	209
Tablo 4-16. Konuşma eğitimi için öğretmenlerin önerdiği sürelerle ilişkin bilgiler	210
Tablo 4-17. Konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerinin uygulanışında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşleri	214

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. Temel dil becerilerinin ana dil öğretimindeki ilişki alanları (Sever vd.,2011:23).....	25
Şekil 2-2. Konuşma Süreci	31

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince değerli görüşlerini paylaşarak rehberlik yapan danışman hocam Prof. Dr. Süleyman ÇELENK'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda ne zaman sorunla karşılaştım beni sabırla dinleyen değerli görüşleriyle yolumu aydınlatan kıymetli hocalarım, Doç. Dr. Altay EREN'e, Doç. Dr. Raşit ÖZEN'e, Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a ve Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL'e saygı ve sevgilerimi sunar, engin fikirleri için çok teşekkür ederim.

Araştırmanın fikir aşamasında katkıları olan, Doç. Dr. Halit KARATAY, Doç. Dr. Erol ÖZTÜRK, Doç. Dr. Gülsel SEV, Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS, Yrd. Doç. Dr. Ümit BOZKURT'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada veri toplama araçlarının hazırlanma sürecine, değerli görüşleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Sevilay KILMEN'e ve Yrd. Doç. Dr. Alper KÖSE'ye teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen büyük bir özveriyle Bolu ilinde görev yapan değerli meslektaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmanın her anında fikir danıştığım ve büyük desteğini gördüğüm; yüksek lisans ve hayat arkadaşım olan biricik eşim Güler ERDEN'e en kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca yanımdan ayrılmayan yaşından büyük sabrıyla araştırmama katkı sağlayan biricik kızım Zeynep Hilal ERDEN'e sevgilerimi sunarım.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitime Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. **18/08/2014**

Bayram ERDEN

ÖNSÖZ

İnsan hayatında öyle bir yeti düşünölsün ki kendi var oluşuna, zihinsel süreçlerine, düşünce dünyasına, toplumla olan iletişimine, kültür üretimine ve millet aidiyetine bu denli etki edebilsin. Böyle büyük bir etkiye sahip olan konuşma edinimi kültürlenme ve insanlaşma sürecidir.

Konuşma esnasındaki sözler, cümleler, vurgular konuşanın *nasıl* biri olduğunu, eğitim ve kültür seviyesini, okuyup yazmışlığının derecesini ve kalitesini de belli eder. Konuşma, insan kimliğini ele verir; ama bu ele veriş parmak izinin yahut DNA'nınki kadar kesin olamaz; çünkü insanın genetik kimliğini değil, sosyal kimliğinin izlerini taşır.

İnsanlığın büyük çabalar sonucunda ulaşma arzusunda olduğu demokratik kültür, ancak birbirlerini dinleyen, görüş ayrılıklarını uzlaşma için bir zenginlik sayan; güven odaklı, empatik, hoşgörölü konuşma becerisini alışkanlık haline getirmiş bireylerin yetiştirilmesi ile sağlanabilir.

Konuşma, ağızdan ses aracılığı ile dışa vurulan geliş güzel bir edinim değildir. Fiziksel ve zihinsel süreçleri olan ve bunların birbiriyle bütünlük içerisinde geliştirilmesi gereken karmaşık bir süreçtir. Bu manada insan hayatı için bu denli büyük bir etkiye sahip olan konuşmanın doğuştan kazanılan bir yetenek olmadığı, eğitimle geliştirilebilen bir beceri ve alışkanlık olduğu bilinmelidir. Tüm becerilerde olduğu gibi konuşma becerisi de modern yöntem/tekniklerin temele alındığı eğitim ortamlarında geliştirilebilir.

Bireyin yaşam içerisinde ihtiyaç duyduğu konuşma tür, yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak eğitim ortamlarına taşımak, öğrencilerin bu becerileri kazanmasına fırsatlar tanımak başta ana dil öğretmenleri olmak üzere tüm eğitimcilerin dikkate alması gereken evrensel bir değerdir.

Bu düşüncelerle yapılan “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmada elde edilen sonuçların konuşma eğitime ilişkin alınacak önlemlere katkı sağlaması ümidiyle...

Bayram ERDEN
Ağustos-2014, Bolu

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE METHODS/TECHNIQUES PROPOSED FOR SPEAKING EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSE CURRICULUM

Bayram ERDEN

MASTER'S THESIS

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

August 2014, xix + 267 Pages

The aim of the present study is to investigate the teachers' opinions about the methods / techniques proposed for speaking education in secondary school Turkish course curriculum. In accordance with this purpose, teachers were asked to present problems and views about how proficient they regarded themselves in implementing speaking education techniques and methods, how frequent they used these techniques and methods, what they took into consideration in choosing them, their efficiency level based on grades, the problems they faced while implementing them.

The research design is paralel mixed design. Phenomenologic method was used in qualitative aspect while survey method was carried out in quantitative aspect of the research.

The population of the study consists of Turkish teachers (n=117) of 6th, 7th and 8th grades working in state and private schools in Bolu Province (Central District, Gerede, Dörtdivan, Yeniçağa, Mudurnu, Kıbrısçık, Göynük, Mengen, Seben).

Quantitative data was collected through the population of the study. Qualitative data was obtained from 26 Turkish teachers working in Central District of Bolu. Within this context, “Questionnaire of Teachers’ Views on Techniques and Methods Used for Instruction of Speaking Skills”, which was developed by the researcher, was used to obtain qualitative data. In order to collect quantitative data, a semi-structured teacher interview was used.

The data collected from the questionnaire was analysed via SPSS 15 software using frequency and percentage from descriptive statistical methods. For qualitative data analysis, categorical analysis technique was used. After these processes, the findings were discussed in relation with the literature.

The findings can be summarized as follows:

- It was found that teachers were not aware of their competence in the methods and techniques for speaking education suggested in Turkish Lesson Curriculum. It was understood from the interview that the teachers were not familiar with the techniques and methods in speaking education, they experienced cognitive dissonance, they lacked theoretical knowledge about how to implement them, even though they had the required knowledge, they did not transform it into skills.
- Teachers relate their inadequacy of techniques and methods with the lacking quality of education they received at university, the complexity of curriculum and teacher’s books, insufficient literature and unsatisfying personal effort.
- The most frequently used methods and techniques in order to develop speaking skill are question and answer, brain storming and controlled conversation.
- It was stated that apart from controlled conversation which was suggested by Turkish Lesson Curriculum, other methods were rarely used, memorizing technique was never used.
- It was found that free conversation and emphatic conversation techniques which are supposed to be used each week according to the curriculum were largely used “sometimes” and “rarely”.

- Teachers reported that the reasons why they “always” and “frequently” used question and answer, brain storming and controlled speaking techniques were that they were time-saving, they were effective in large classes, teachers were very familiar with these methods and techniques and they were practical and rapid.
- Teachers pointed out that role playing, controlled conversation, emphatic conversation techniques and methods were more effective for speaking education in 6th grades.
- Teachers told that useful techniques and methods for 7th grade speaking education were question and answer, controlled speaking, participating conversation and brain storming.
- Teachers stated that critical speaking, discussion and brain storming were more effective speaking education techniques and methods for 8th grades. Teachers believed that these methods and techniques were practical because they helped students express themselves freely, generate original ideas and gain critical thinking skills.
- Majority of the teachers thought that they did not need techniques and methods for speaking education or speaking skill automatically developed during learning and teaching process.
- The research showed that there were several problems in implementing speaking education techniques and methods. However, teachers generally did not pay necessary attention to speaking skill in native language education.

Suggestions for practice and future studies were reported in the light of the results summarized above in the last part of the research.

Key Words: Speaking Education, Turkish Lesson Curriculum, Techniques and Methods, Teachers’ Opinions.

ÖZET

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA KONUŞMA EĞİTİMİNE YÖNELİK OLARAK ÖNERİLEN YÖNTEM/TEKNİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Bayram ERDEN

Yüksek Lisans Tezi

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
(Eğitim Programları ve Öğretimi)**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman Çelenk

Ağustos 2014, xix + 267 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında; öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini uygulamadaki yeterlilik düzeylerine, yöntem/teknikleri kullanma sıklıklarına, yöntem/teknikleri seçerken dikkat ettikleri hususlara, yöntem/tekniklerin sınıf seviyeleri açısından etkili olma düzeylerine, yöntem/teknikleri uygularken karşılaştıkları sorun ve önerilere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırma desenini paralel karma yöntem oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim, nicel boyutunda ise tarama (survey) modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Bolu ili (Merkez, Gerede, Dörtdivan, Yeniçağ, Mudurnu, Kırıbsıcık, Göynük, Mengen, Seben) resmi ve özel okullarının 6,7 ve 8. sınıflarında görev yapan Türkçe öğretmenleri (n=117) oluşturmaktadır.

Araştırmada nicel veriler evren üzerinden elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise; Bolu Merkezde görev yapan 26 Türkçe öğretmeni aracılığı ile elde

edilmiştir. Bu bağlamda nicel verilere ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu”, nitel verilere ulaşmak için ise yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır.

Anket sonucunda elde edilen veriler, SPSS 15 programı yardımıyla betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi türlerinden kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan bu işlemler sonrasında elde edilen bulgular literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

- Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin, yeterliliklerinin farkında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmede öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini yeterince tanımadıkları, yöntem/teknikler konusunda kavramsal karmaşa yaşadıkları, yöntem/tekniklerin uygulanmasında teorik bilgi eksikliği içerisinde oldukları ya da bildikleri halde uygulama becerisine dönüştüremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler yöntem/tekniklere ilişkin yetersizliklerini, lisans eğitimindeki eksikliğe, program ve kılavuz kitapların karmaşıklığına, literatürün yeterli olmayışına ve kişisel anlamda çok fazla çaba harcamalarına bağlamaktadır.
- Konuşma becerisinin geliştirilmesi için en sık kullanılan yöntem/teknikler soru-cevap, beyin fırtınası ve güdümlü konuşmadır.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın önerdiği güdümlü konuşma haricinde diğer yöntemlerin sınırlı sayıda kullanıldığı, hafızada tutma tekniğinin ise hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Programın konuşma becerisinin gelişmesi açısından her hafta uygulanmasını istediği serbest konuşma ve empatik konuşma yöntemlerinin büyük oranda “bazen” ve “nadiren” düzeyinde kullanıldığı saptanmıştır.
- Öğretmenler, konuşma eğitiminde “her zaman” ve “sık sık” düzeyinde yer verilen soru-cevap, beyin fırtınası tekniği ve güdümlü konuşmanın kullanılma

nedenlerini; çok fazla zaman almamaları, kalabalık sınıflarda uygulanabilir olmaları, öğretmenler tarafından iyi bilinen yöntem/teknik olmaları ve aynı zamanda pratik ve hızlı uygulanabilir olmaları şeklinde gerekçelendirmişlerdir.

- Öğretmenler 6. sınıf seviyesinde konuşma eğitimi için canlandırma (dramatizasyon), güdümlü konuşma, kendisini başkasının yerine koyarak (empatik) konuşma yöntem/tekniklerinin daha etkili olduğu görüşündedir.
- Öğretmenlerin 7. sınıf seviyesinde konuşma eğitimi için daha etkili buldukları yöntem/teknikler; soru-cevap, güdümlü konuşma, katılımlı konuşma ve beyin fırtınası tekniğidir.
- Öğretmenlerin 8. sınıf seviyesinde konuşma eğitimi için daha etkili buldukları yöntem/teknikler; eleştirel konuşma, tartışma ve beyin fırtınası tekniğidir. Öğretmenler bu yöntem/teknikleri, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine, orijinal fikirler üretmelerine, eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğu düşüncesiyle etkili bulmaktadır.
- Öğretmenler önemli oranda konuşma eğitiminde yöntem/teknığe gerek duyulmadığı ya da öğrenme-öğretme sürecinde kendiliğinden oluştuğu düşüncesindedir.
- Araştırma özelinde konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin uygulanmasında birçok sorun yaşandığı; fakat genel manada öğretmenler tarafından ana dil eğitiminde konuşma becerisine verilen önemin ve duyulan gerekliliğin yeteri düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın son bölümünde yukarıda özetlenen sonuçlar kapsamında uygulamalara ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Eğitimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Yöntem/teknikler, Öğretmen Görüşleri

BÖLÜM I

1. Giriş

İnsanları diğer canlılardan ayıran en temel olgu konuşma yetisidir. İnsanlık için son derece büyük öneme sahip olan bu olgu insanın, insani ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir (Aktaş ve Gündüz, 2002). İnsan; toplum ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir yer edinmek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, herhangi bir konu hakkında bilgi vermek; duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek gibi çeşitli sebeplerle sık sık konuşma eylemine başvurmak zorundadır. Ancak bu konuşmalar baştan savma, gelişigüzel, basmakalıp ve yavan olduğu sürece kişi meramını anlatmaktan, ilgi, saygı ve sempati toplamaktan aciz kalır; giderek toplum dışına itilir (Emir, 1986: 290).

Günlük hayatta başarılı bir konuşma becerisine sahip olan insan, hayatın hemen hemen her alanında avantajlı bir konuma geçmektedir. Okul, iş, eğitim, aile vb. tüm sosyal yapılarda egemen olan iletişim kanalı konuşma becerisidir. Çevrede “Ne çektiysem dilimden çektim; Dilimden çektiğimi hiçbir şeyden çekmedim.” şeklinde hayıflanmalar, öz eleştiriler duyulur. Burada sitem edilen nokta iletişim esnasındaki engellerdir. Konuşma esnasında olması gereken *saygı, güzel üslup, empatik bakış, hoşgörü, güven* gibi temel iletişim anlayışları olmaksızın başlayan bir konuşma diyalogu hoş olmayan noktalara gitmekte, iletişim engelleri doğurmakta, insanın en büyük potansiyeli olan sosyalleşme olgusuna derin yaralar açmaktadır. Abraham Maslow(1943) ’un belirttiği insanın ihtiyacı olan sevgi, saygı ve nihai noktada kendini gerçekleştirme durumunun aracı olan konuşma becerisi, bu ihtiyaçlara ulaşmanın en önemli anahtarıdır. Kendini gerçekleştirmiş bireylerin toplumda daha rahat ve akıcı bir üslûplarının olduğu düşünülürse, bireylerin yaşamında konuşma eğitimiyle kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki sıkı ilişkiyi görmek mümkün olur.

Alman düşünür Humboldt(1767-1835)'a göre her dil, onu ana dil olarak konuşanın iç yaşantısını, dünya ve yaşam görüşünü, kavrama çevresini yansıtır. İnsanı tanımanın onun dış ve iç dünyasını anlamının yolu konuşmaktan geçer. Sokrates bu durumu şu ifadeyle anlatır: “Konuş kim olduğunu söyleyeyim.” Konuşma esnasındaki sözler, cümleler, vurgular konuşanın *nasıl* biri olduğunu, eğitim ve kültür seviyesini, okuyup yazmışlığının derecesini ve kalitesini de belli eder. Konuşma becerisi insan kimliğini ele verir; ama bu ele veriş parmak izinin yahut DNA'nınki kadar kesin olamaz; çünkü insanın genetik kimliğini değil, sosyal kimliğinin izlerini taşır. Konuşulan insan hakkında, dilinden yola çıkarak önemli bilgilere sahip olunur. Yeni tanışılan bir insanın nereli ve neci olduğuna, nasıl biri olduğuna dair ilk kanaatler konuşma esnasındaki şifrelerde aranır (Develi, 2006). Yusuf Has Hacıp, Kutadgu Bilig'te “*İnsanda dilince değişir kader / Ya yurda baş olur, ya başı gider.*” sözleriyle konuşmanın sosyal ilişkilerdeki yerine değinir. Konuşma becerisinin insanın insanla olan ilişkisindeki önemine vurgu yapan “*Tatlı dil yalanı deliğinden çıkarır.*” atasözü konuşma becerisinin gücünden bahsetmektedir. Bu güce işaret eden bir başka ifade halk arasında şu şekilde dillendirilir: “*Dil insanı rezil de eder; vezir de.*”

Konuşmanın ilişki içerisinde olduğu bir diğer husus da akıl ve düşünme olgusudur. Bu ilişkiyi açıklarken konuşmanın tanımlarına başvurmak gerekecektir:

“Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir.” (Çongur, 1995a: 42).

“Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır.” (Demirel, 1999: 40).

“Konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşısındakine sunulmasıdır” (Adalı, 2003: 27).

“Konuşma, bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatmasıdır” (Yörük, 1990: 3).

“Konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşısındakine iletmek, açıklamak, dışa vurmadır” (Taşer, 2000: 27).

“Bir konuşma eylemi, konuşucunun amacı ve sezdimeleriyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamıdır” (Ergenç, 1999: 43).

Konuşma eyleminin ne olduğu noktasında tanımlara bakıldığında “düşünce”nin aktarılmasında bir araç olduğu vurgusu ön plana çıkmaktadır. Dildeki üreticilik ve yaratıcılık, dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Şahin, 1978). Çünkü dil, sadece seslerin çıkarılması ve tekrarlanması demek değildir (Öymen, 1966). Dil, etkin bir biçimlendirme aracı olarak, sembollerin, işaretlerin ve tasarımların kaynağı durumundadır. Dil, dünyayı zihnimizin, aklımızın egemenliği altına sokan temel araçtır. Düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır. Dil ve düşünce arasında karşılıklı bir ilişki; etkileşim ve sürekli iç içe bir görünüm söz konusudur (Vardar, 1982). Konuşma dili ve düşünce birbiriyle bütünleşen bir olgudur. Humboldt (1767-1835)’a göre dil, aslında düşüncenin gerçekleşmesinin koşuludur. Dilin asıl olan yanı, düşüncenin kendini gerçekleştirme koşulu olmasıdır. Platon, düşünmenin “konuşma” olduğunu söyler. Düşünme ile konuşma aynı şeydir. Ancak birincisi, ses oluşmaksızın ruhun içinden kendi kendisiyle bir konuşmasıdır. Bundan dolayı ona düşünme adını veririz (Soykan, 1995: 109).

Konuşma becerisinin önemini Özbay (2003: 6) “Anlatma becerilerinden konuşma, dil becerilerinin temelini oluşturur. Okuma, yazma ve dinlemenin çıkış noktası konuşmadır. Konuşma, bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin en önemli göstergesidir. Bu bakımdan sosyal ilişkilerde fikirlerimizden önce konuşma becerimiz etkilidir.” sözleriyle anlatmaktadır.

Konuşma becerisi bugün bireysel ve toplumsal gelişimin odak noktasında yer almaktadır. Bu sebeple “*konuşma becerisinin gelişmesi psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir.*” (Ünalın, 2007: 2-3) Konuşma olgusu bugün bireyin baş gösteren psikolojik sorunlarını çözmede aracı bir metot olarak kullanılmaktadır. Birey ya da aile fertleriyle yapılan konuşma terapileri konuşmanın insan hayatındaki yerine işaret etmektedir. Toplumsal algıda konuşmayan ya da az konuşan insan içine kapanık, sessiz ve mutsuz olarak algılanır. Kişiye karşı oluşturulan önyargıların temelinde konuşmama ya da konuşamama olgusu yer almaktadır. Hiç konuşmadan ön yargı sahibi olunan insanlara karşı düşüncelerin, onlarla konuşmaya başladıktan sonra değiştiğine şahit olunmuştur. Konuşma, sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde hayati öneme sahiptir. Samimi bir havada yapılan dost sohbetlerinin insan hayatındaki yeri ve önemi kuşkusuz çok değerlidir. Konuşma eylemi dertlerin,

sıkıntıların, üzüntülerin paylaşılarak azaltılmasında; sevinçlerin, mutlulukların paylaşılarak çoğaltılmasında bir araçtır. İnsanlar için bir deşarj yoludur.

İnsan hayatından uyuma zamanını çıkarırsak, geriye kalan zamanın neredeyse tamamı dört temel dil becerisiyle geçmektedir. Bu beceriler: “Dinleme, Konuşma, Okuma, ve Yazma”dır. Dil becerilerinden dinleme ve okuma “anlama”yı; konuşma ve yazma da “anlatma”yı oluşturmaktadır. Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45’ini dinleyerek %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak %9’unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000: 130). İletişim en az iki unsur (kaynak ve alıcı) tarafından gerçekleşmektedir.

Yukarıdaki araştırma oranlarına bakıldığında %45 oranında dinleme faaliyetinde bulunduğu görülmektedir. Aslında dinleme faaliyetinin konuşma olmaksızın gerçekleşemeyeceği göz önüne alındığında konuşma etkinliğinin (%75) insan hayatındaki yeri daha da anlaşılır olacaktır. Burada akla, insan yaşamında bu kadar öneme sahip olan konuşma etkinliği nasıl etkili amaca uygun iletişim haline dönüştürülebilir sorusu gelmektedir. Aksi halde gelişigüzel, etkisiz konuşmaların, zamanın boşa harcanması anlamına geleceği ve birbirini anlamayan insan yığınlarını oluşturacağı bir gerçektir. Bu durum toplumsal çatışmayı beraberinde getirmektedir. İnsanlığın uzun mücadeleler sonucunda elde etmeye çalıştığı çağdaş, demokratik insan ve toplum hedefi; ancak sağlıklı konuşabilen insanların oluşturduğu toplumlarda gerçekleşebilecektir.

Demokratik yaşam; düşüncelerin, görüşlerin özgürce söylenebildiği, özgürce tartışılabilirdiği bir ortam gerektirir. Bu ortam konuşmanın imkânlarından yararlanarak düşünceleri, görüşleri ortaya koymakla yaratılabilir. Konuşma eylemi sadece gündelik hayatımızda duygu ve düşüncelerimizi paylaştığımız bir araç değil aynı zamanda demokratik kültürün oluşmasında önemli bir etkidir. Kendini ifade etme hakkının bilincinde ve bu hakkın kullanımına saygılı olmak, içinde yaşadığımız çağın bir gereği ve zorunluluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal uzlaş ve ortak kavrayış ancak bu şekilde mümkün olabilecektir. Konuşma eğitimi olmadan uygarlık ve

demokratikleşme olmaz. Bunun içindir ki Batı’da ilk ve ortaokullarda ‘Konuşma Sınıfları’ bulunmaktadır. Bu sınıflarda teyp, video, mikrofon, kürsü vb. konuşma eğitiminde kullanılacak araç gereçlere yer verilmektedir (Yalçın, 2002: 164). Demokrasinin büyük ölçüde yerleştiği batı medeniyetlerinde konuşma kültürünün önemi çok öncelerden anlaşılmış, ülkelerindeki demokratik gelişmelerde konuşma kültürü önemli bir araç olarak görülmüştür.

Okullarda bu denli hayatilik taşıyan konuşma eğitimine karşı genel olarak olumsuz bir düşünce yerleşmiştir. Çocukların okula geldiklerinde konuşuyor olması, öğretmenler tarafından nasıl olsa çocuklar konuşmayı biliyorlar, bu sebeple konuşma becerisinin gelişimi üzerinde fazlaca durmaya gerek yok, fikrini doğurmaktadır. Bu düşünceyle okullarda okuma-yazma eğitimine daha fazla önem verilmekte ve konuşma eğitimi görmezden gelinmektedir. Öğretmenlerin pek çoğu, çocuklar okula geldiklerinde dinleme ve konuşmayı bildikleri için bu becerilere müfredatta yer vermeye gerek olmadığını düşünmektedir (Tompkins, 1998: 304).

Heath (1983) ilköğretim okulları düzeyinde sınıf içi konuşmaların değeri üzerine yaptığı araştırmada, konuşmanın dil öğretim sürecinin önemli bir unsuru olduğunu ve bütün konu alanlarında başarı açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf ortamlarında öğrencinin sessizce oturmasının öğretimi olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde; artık bunun doğru olmadığı yapılan araştırmalarla gün yüzüne çıkmaktadır (Akyol, 2010).

Aşıcı’nın (1996) ana dili öğretiminde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucu dinleme ve konuşma eğitiminin öneminin anlaşılmadığı ve konuya gereken önemin verilmediğini göstermiştir. Sargın (2006) tarafından yapılan araştırma sonucu da ilköğretim okullarında konuşma eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmaların beklenen seviyede olmadığını ve öğrencilerin yeterli konuşma becerisine sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Temizyürek (2004) benzer bir görüşle eğitim öğretimin her kademesinde, günlük yaşamın bütün alanlarında konuşma becerisine gereken önemin verilmediğini belirtmiştir. Canbulat, Çelenk ve Canbulat’ın (2004) yaptıkları araştırmada Türkçe eğitiminde diğer becerilere oranla

konuşma ve dinlemeye daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmış ve bu durumun Türkçe eğitimi içerisinde önemli bir eksiklik olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Durukan (2008), araştırmasında öğrenci çalışma kitaplarının konuşma becerisinin geliştirilmesinde yetersiz kaldığını; Arslan (2010) da öğrencilerin konuşma eğitimi için belirlenen kazanımları tam olarak edinemediğini, öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade edemediğini saptamıştır.

Lerstrom (1990), Chicago’da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %75’inin konuşma eğitimi vermediğini, ilköğretim okullarının (ikinci kademe bazında) sadece %32’sinde konuşma ile ilgili kursların olduğu, konuşma eğitimi verildiği, bu eğitimin ise sözel dil becerilerinden ziyade okuma, yazma gibi diğer dil becerilerine odaklandığını saptamıştır (Akt: Wilson, 1997, s. 3). Zaher (2006), Kahire’de yaptığı çalışmasının sonucunda ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için daha iyi bir eğitim verilmesi gerektiğini çünkü konuşma becerisinin göz ardı edilen bir beceri olduğunu saptamıştır.

Amerika’da yapılan araştırmalar, Amerikan halkının %75’inin topluluk önünde konuşma korkusu olduğunu ortaya koymaktadır (Arıkan, 2004:157). Bu yönüyle ana dili eğitimi içerisinde konuşma eğitiminin ihmal edilen konuların başını çektiği söylenebilir.

Kılıç (2000) “Doğru düşünen ve düşündüklerini iyi ifade edebilen gençleri yetiştirmek mecburiyetindeyiz. Bugün yaşadığımız fikir ve düşünce karmaşasının temelinde de bu vardır. Bir ihtiyaç olarak ortaya çıkan konuşma eğitimi dersi müstakil ve zorunlu bir ders olarak programa konulmalıdır.” ifadeleriyle konuşma eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir.

Sağlam (2010: 77) ise, 7.sınıflarda “*Diksiyon ve Hitabet*” adında bir dersin programa konması gerekliliğinden söz eder. Konuşma eğitiminin programı olan ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin altında yatan temel nedeni: “*Başka konular işlenirken konuşma becerisi kazandırmaya ancak bir iki düzeltme ve geçici öğütlerle değinilebilir; daha geniş, öğretmen ve öğrenciyi asıl konudan uzaklaştırır. Böyle*

giderayak söylenen sözlerle konuşma eğitimi verilemez (Göğüş,1978:177). görüşüyle özetlenebilir.

Bu düşünce dilbilimciler tarafından fazla kabul görmemekle birlikte ana dil eğitiminde yaşanan sorunlar göz önüne alındığında çok da yanlış bir bakış açısı değildir.

Alan yazınında “Dil sanatları olarak adlandırılan anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri bir bütündür.” düşüncesi hakim bir görüştür (Özbay, 2006; Güneş, 2009; Doğan, 2009; Kurudayıoğlu, 2003; Arhan, 2007).

Bu sebepten konuşma becerileri, Türkçe dersleri içerisinde bütünsel bir bakışla bireye kazandırılmak istenmektedir. “Milli Eğitim Bakanlığı, okullara gönderdiği bir yazıda Türkçe derslerindeki temel dil becerilerinin girişikliği üzerinde durmuş ve bu becerilerin bütünlük içerisinde kazandırılması gerektiğinden söz etmiştir:

“Türkçe dersinde öğrenciye anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili davranışların kazandırılması amaçlanır. Bu etkinliklerin girişikliği nedeniyle, öğretmenin, yeri geldikçe bir etkinlikten ötekine ustaca geçiş yapması gerektiği Türkçe Programı’nda yer almaktadır.

Öğretmenin konuşması/okuması, öğrenciler için dinleme/anlama etkinliği; bir öğrencinin okuması /konuşması, o öğrenci için anlama/anlatma, ötekiler için ise dinleme/anlama etkinliğidir. Bu gerçekten yola çıkıldığında anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) etkinlikleri birbirinden ayrı düşünülemez.” (<http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular.htm>)

Konuşma eğitimi birtakım ezber bilgilerin beyne yüklendiği bir süreç değildir. Konuşma eğitimi bireyin her öğrendiği yeniliği hayatının bir parçası haline getirdiği bir beceri dersidir. Birtakım kurallar ezberleyerek ve bunları ezberleterek konuşma becerisinin geliştirilmesi mümkün değildir. Konuşma becerisi, ancak konuşmakla kazanılır. Konuşmamak; bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, öğrenmemek demektir (Kavcar ve diğerleri, 2005: 59). Bunun için bol ve çeşitli uygulamalar yapmak, güzel ve etkili konuşan kişileri dinlemek ve onları model

almak gerekir (Özbay, 2005a: 5). İnsanın doğuştan getirdiği bir beceri olan konuşmanın doğru ve etkili olması bu alanda verilecek eğitime bağlıdır. Beceriler, hiçbir uğraş vermeden ve kendiliğinden gelişmez. İnsanın sahip olduğu hangi beceri olursa olsun o becerinin geliştirilmesi için eğitim çalışmaları, uygulamaları yapmak şarttır. Eğitimle belirli bir noktaya getirilmiş beceriler de sık sık tekrarlarla, uygulamalarla canlı tutulmalıdır. Konuşma becerilerinin kazandırılması sadece Türkçe ders başarısını etkilemeyecek olup tüm ders başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler, yöntem/teknikler tüm derslerde önemsenmelidir.

Konuşma eğitiminin, 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulamaları yapıp 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretim programları ile yeni bir anlayışla ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yeni programların temele aldığı “yapılandırmacı” anlayış eğitim hayatında öğrenciye, öğretmene, okula, program öğelerine (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme) kısacası tüm değişkenlere bakışı değiştirmiştir.

Öğrenciler, bu süreçte geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha fazla etkin olur ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. İlerideki öğrenmelerini kolaylaştıracağı düşüncesinden hareketle, zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar. Grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılarlar. Sınıfta etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra, dostluk ve içtenliğin egemen olduğu bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterirler. Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler. Bu yeni paradigma öğretmekten çok öğrenme üzerine yoğunlaşmaktadır. Bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığı sorusu bu yeni anlayışın tam merkezinde yer almaktadır.

Mevcut ilköğretim programlarında “*odak nokta*” bireye bilgi kazandırmaktan çok bireyin hayat boyu yaşamını kolaylaştıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmaktır. “Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı, içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik.” (MEB, 2006: 5)

Yeni eğitim anlayışında öğretmene biçilen rol de değişmiştir. Öğretmen bireye bilgi aktarmak yerine onun öğrenmesinde pay sahibi olan, ona balık tutup vermek yerine balık tutmasını öğreten bir rehber konumundadır.

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görülür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994: 225). Verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci-merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir (Yaşar, 1998: 4).

Geleneksel öğretim ortamlarında öğretmenin aktif konuşan, öğrencinin pasif dinleyici konumu değişmiştir. Bu değişim bir zorunluluk olarak ortaya çıkmış eğitim bilimlerindeki araştırma sonuçları bu değişimin önünü açmıştır. Yapılan pek çok araştırma klasik yöntem ve tekniklerle öğretim etkinliğinin son derece düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Trenaman yaptığı bir incelemede yetişkinlerden oluşan bir sınıfta 15 dakika radyo dinleyenlerin gerçek hatırlama testinden 41; 30 dakika dinleyenlerin 25 puan aldıklarını saptamıştır. Araştırmacı bu sonucu şöyle yorumlamıştır: “Yalnızca sesli bir anlatımı dinleyen öğrenciler için ikinci 15 dakika çok

daha az yararlı olmuş ve öğrencilerin dikkatleri oldukça köreltmıştır.” Yine araştırmacı gözlemlerine dayanarak bu ikinci 15 dakikada öğrencilerin dikkatlerini belirli bir noktada toplayamadıklarını belirtmiştir (Akt: Küçükahmet, 2009: 58).

Konuşma eğitiminin etkili bir şekilde verilebilmesi için eğitim sürecinde birçok engeli bünyesinde barındıran klasik yöntem ve tekniklerden uzaklaşılmalıdır. Programın amaçları göz önüne alınarak öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenecekleri yöntem ve teknikler sürece dahil edilmelidir. Düz anlatım yöntemi gibi tek yönlü iletişime dayanan klasik yöntemler konuşma becerisinin gelişimini engelleyici özelliklere sahiptir. Öğrenen bu süreçlerde dinleyici ve edilgen konumdadır.

Öğretim yöntemi bir tasarım olarak düşünüldüğünde, öğretim tekniği ise bu tasarımın uygulama biçimidir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yönteminin, kişi, yer, zaman, fiziksel şartlar, araç- gereçlere bağlı olarak uygulanış şekillerine “ öğretim tekniği” denir. Daha geniş manada yöntem; bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenilen düzenli yol olarak; teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan etkinliklerin tamamı olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1989; Bilen, 1999; Demirel, 2010).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı, kendinden önceki programlardan farklı olarak öğrenme alanlarına göre hangi yöntemlerin uygulanabileceğine yer vermiş; böylece ana dili dersinde hangi yöntemlerin kullanılabileceği konusunda öğretmene yol göstermiştir (Özbay, 2006: 22).

Program, konuşma becerisi amaçlarının öğrencilere kazandırılmasına yönelik olarak (*Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma*) “Yöntem ve Teknikler” başlığı adı altında on adet yöntem/ teknikten söz ederek, konuşma etkinliklerinin ilgili yöntemler eşliğinde öğrenme ortamlarına taşınmasını istemektedir. Örneğin: “Maymun Gözünü Açtı” etkinliğinde “Serbest Konuşma”; Güzel Bir Gün” etkinliğinde güdümlü konuşma yönteminin

kullanılmasını önermiştir. Programda yer verilen diğer konuşma etkinliklerinde farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur(Bkz.MEB, 2006). Programda konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntem/tekniklerin isimleri şöyledir:

İkna Etme, Eleştirel Konuşma, Katılımlı Konuşma, Tartışma, Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma), Güdümlü Konuşma, Kelime Ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma, Serbest Konuşma, Yaratıcı Konuşma, Hafızada Tutma Tekniği (MEB, 2006: 64-65). Programda bu yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin kısa bilgiler verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında dersin işlenişine ilişkin açıklamalar bölümünde yöntem/tekniklerin süreçteki önemine işaret edilerek : *“Her konuşma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir (MEB, 2006: 257).”* vurgusu yer almaktadır. Yine Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu Türkçe Öğretmenleri Özel Alan Yeterlilikleri (2008) bildirisinde “Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun farklı yöntem ve teknikleri kullanır.” ifadesine yer verilmektedir. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin özel öğretim yöntem ve tekniklerini bilip uygulamasının Türkçe öğretiminde önemli bir yeterlilik koşulu olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak konuşma eğitiminin önemi ve sorunları göz önüne alındığında TDÖP’ nin konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla uygulanmasını istediği, öğretim hizmetlerinin önemli bir değişkeni olan yöntem/tekniklerin, ana dil öğretmenleri tarafından nasıl algılanarak ele alındığını aydınlatmaya çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu düşüncelerle araştırılmak istenen çalışmada; Türkçe öğretmenlerinin, konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlilik düzeylerine, yöntem/teknikleri kullanma sıklıklarına, yöntem/teknikleri seçerken dikkat ettikleri hususlara, yöntem/tekniklerin sınıf seviyeleri açısından etkili olma düzeylerine ve yöntem/ teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri incelenecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma eğitime yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu' nda konuşma eğitime ilişkin önerilen yöntem/teknikleri uygulamada kendilerini ne derece yeterli bulmaktadır?
2. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu' nda konuşma eğitimi için önerilen yöntem/ teknikleri uygulama sıklıklarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmenler, konuşma becerilerinin kazandırılmasında kullanacakları yöntem /teknikleri seçerken nelere dikkat etmektedir?
4. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu' nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin sınıf seviyelerine (6, 7 ve 8. sınıf) göre etkililiği hakkında görüşleri nedir?
5. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu' nda yer alan konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerinin öğrenme –öğretme sürecinde uygulanması hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu' nda konuşma eğitime ilişkin olarak önerilen yöntem/tekniklerin uygulanmasında;
 - a) Karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
 - b) Karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

İnsan hayatında öyle bir yeti düşünölsün ki kendi var oluşuna, zihinsel süreçlerine, düşünce dünyasına, toplumla olan iletişimine, kültür üretimine ve millet aidiyetine bu denli etki edebilsin. İnsanı diğer canlılardan ayıran ve sosyo-költürel bir varlık haline getiren konuşma edinimi ancak eğitim yoluyla geliştirilebilir. Konuşma

eğitiminde kritik yaş eşiği, dikkate alınması gereken bir konudur. Çünkü ruh bilim, ağız düzeltme eğitiminin çocuklukta ya da erginlik (12-18) yaşında başarılı olabileceğini, insanın sözcük dağarcığının bu yaşlarda oluştuğunu ortaya koymaktadır (Doğan, 2009: 190). Ayrıca konuşma örgenleri, boğumlama alışkanlıkları yine bu yaşlarda kazanılmaktadır (Göğüş, 1978: 220-221).

Yalçın (2002: 144) konuşma becerilerinin kazandırılmasında 4-16 yaş aralığına dikkat çekerek bu yaşlarda ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse ileriki yaşlarda bu eğitimin verilmesinin güç olduğundan söz eder. Konuşma eğitiminin sağlıklı olarak verilmesinde okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ilk ve ortaokullarda, Türkçe dersleri içerisinde konuşma eğitiminin çok fazla dikkate alınmadığına ilişkin görüşler mevcuttur (Göğüş,1978; Aşıcı, 1996;Taşer,2000; Canbulat, Çelenk ve Canbulat,2004; Sargın, 2006; Arhan, 2007; Arslan, 2010;Baş, 2011; Altuntaş, 2012; Yaman, 2013).

Yapılan araştırmaların ortak vurgusunu Göğüş (1978: 177)’ün “*Başka konular işlenirken konuşma becerisi kazandırmaya ancak bir iki düzeltme ve geçici öğütle değinilebilir; daha geniş, öğretmen ve öğrenciyi asıl konudan uzaklaştırır. Böyle giderayak söylenen sözlerle konuşma eğitimi verilemez.*” düşüncesi özetleyebilir. Bu yönüyle Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB:2006)’nın alana ilişkin eleştirilerin dikkate alınarak hazırlandığı söylenebilir. Programda konuşma eğitimi ilk defa bir öğrenme alanı olarak görülmüş ve somut etkinlik örneklerine yer verilmiştir. İlgili etkinliklerin programda yer alan yöntemlerle bütünleştirilmesi üzerinde önemle durulmuştur(MEB,2006:2,64,65:245). Program, bu hususun önemine ders işleme sürecinde “*Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlenir. Etkinlikler belli bir yöntem dâhilinde yapılmalı, yıl boyunca mümkün olduğunca çeşitli yöntemin kullanılmasına özen gösterilmelidir.*” şeklinde yer verdiği ifadeyle vurgu yapmıştır.

Türkçe dersleri içerisinde konuşma becerilerinin gelişimi açısından arzulanan başarıya ulaşmanın en önemli yolunun öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde programın vurguladığı yöntem/tekniklerin işe koşulması olduğu söylenebilir. Bu sebeple alandaki sorunlara çözüm üretebilmek ve çeşitli öneriler geliştirebilmek için ana dil öğretmenlerinin yeni gelişmeler ışığında programa yansıtılan konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma konusuna ilişkin sınırlı sayıda yapılan çalışmalar incelendiğinde, iki yüksek lisans çalışmasında ilgili yöntemlerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıklarına değinilmiştir (Kutluata, 2008; Altuntaş, 2012). Bunun dışında Türkçe öğretiminin bütününde kullanılan yöntem/teknikler, öğretmen görüşleri ışığında incelenmiş ve kavramsal açıdan ele alınmıştır. Alan yazınında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma eğitimiyle ilişkin yer verilen yöntem/tekniklerin konu edildiği başlıca bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırma sonucunda elde edilen bulguların programda yer alan yöntem/tekniklere ilişkin yapılacak gözlem araştırmalarına ve deneysel çalışmalara dayanak olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın kuramsal çerçevesi içerisinde konuşma eğitiminde uygulanabilecek yöntem/teknik ve etkinlikler tanıtılarak incelenmiştir. Bu yönüyle çalışmanın, Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin uygulamaları sırasında yol gösterici bir nitelik taşıyacağı umulmaktadır.

1.3. Sayıtlar

Türkçe Dersi (6–8. Sınıf) Öğretim Programı ve Kılavuzunda belirtilen konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerinin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelendiği bu çalışmada; öğretmenler anket ve görüşmede sorulan sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

2013-2014 eğitim- öğretim yılında, Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ve özel ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarında görev yapan 117 Türkçe öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve görüşme sorularından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Konuşma Becerisi: Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir (Yalçın, 2002: 96).

Öğretim Programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2004: 6).

Öğretim Yöntemi: “Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur” (Demirel, 2010: 68).

Öğretim Tekniği: “Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür” (Demirel, 2010: 92).

1.6. Kısaltmalar

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

Öğretmen: 6,7 ve 8. sınıflarda Türkçe dersine giren öğretmenler.

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde ortaokul Türkçe öğretimi içerisinde yer alan konuşma eğitiminin önemi, TDÖP’de konuşma eğitimi için önerilen yöntem/tekniklerin yeri ve uygulama biçimleri konularında kuramsal bir çerçeve sunulmuştur. Bu bölümde ayrıca, alan yazını incelemesi sonucunda ulaşılan araştırmalara da değinilmiştir.

2.1 Türkçe Öğretimi

İnsanoğlu çevresini ana diliyle algılar ve yorumlar. Yeryüzündeki her dil, kendisine özgü yapılardan oluşmuş uzlaşımsal nitelikli kurallar dizisiyle anlama ve anlatma işlevlerini gerçekleştirmektedir. Bireylerin ana dili olan Türkçeyi bu iki temel işlevin gerektirdiği beceriler düzeyinde doğru ve akıcı bir şekilde kullanılabilecek düzeye getirilmesi, Türkçe dersinin temel hedeflerinden biridir (Onan: 2013: 107). Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olup bir bütünlük içerisinde.

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünüşleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi

birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmanın çok da kolay olmadığı bir gerçektir.

Türkçe öğretimine ilköğretimin birinci sınıfından lise bitinceye kadar hiç de azımsanmayacak bir zaman ayrılmasına, yüksek öğretimde de Türkçe dersleri okutulmasına karşın, bazı yüksek öğrenimlilerin bile dil becerilerini etkilice yaşama geçiremediklerine tanık olunmaktadır. Sever'e (2011) göre bu durumun başka nedenleri olmakla birlikte temel nedeninin Türkçe derslerinin beceri kazandırma amacının göz ardı edilerek bilgi aktarma etkinliklerine dönüştürülmesidir.

Türkçe öğretimi, bilgi yığınlarının aktarıldığı bir öğrenme alanı olmayıp ifade ve temel becerilerin bireye kazandırıldığı bir süreçtir.

Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri ve yönlendirilmeyi beklemeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden, bilgiyi ezberlemeleri yerine bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir (MEB, 2009: 145).

Bireyin zihin ve ruh gelişiminde Türkçe öğretiminin yeri ve önemi başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Sever vd. (2011), Demirel ve Şahinel (2006: 26) İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan şu ifadelerle bu öneme işaret etmektedir:

“Türkçe dersleri, öğrencinin:

- a. Ulusal kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşmasını sağlayarak ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu*
- b. Dilbilgisi öğreniminde ayrıntıları inceleyerek kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarıyla usavarmasını,*
- c. Güzel metinlerin zevkini tadarak, duygusunu ve Türk diline olan sevgisini,*
- d. Türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini,*
- e. Okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünme gücünü,*

f. Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazama alışkanlığını geliştirecektir.”

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda belirtilen genel amaçlar göz önüne alındığında Türkçe Öğretiminin eğitim hayatındaki yeri ve sorumluluğu daha iyi anlaşılabacaktır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Genel amaçlar çerçevesinde Türkçe öğretiminin etki alanları değerlendirilmek istendiğinde bireyin kişisel gelişiminden toplumun gelişmesine ve bütünleşmesine bu denli etki eden başka bir eğitim faaliyetinin olmadığı söylenebilir. Öyle ki Türkçe öğretimi bir araç ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur. Kişinin başlangıçta yakın çevresinden öğrendiği dil, oldukça yalındır, ham bir araç durumundadır. Ana dili okulda sistemli bir biçimde geliştirilir. Ana dil etkinlikleri sonucunda çocuk bir yandan çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir; bir yandan da bu çalışmalar, onda yeni değişik ilgi alanları yaratır, çocuğun kendi kendini tanımasına birinci derecede yardım eder. Dil öğrenmeyi, öğrenme de dili etkiler. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. Bu nedenle öğrenme sürecinde dil becerileriyle zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır. Bu dinamik süreçler algılamayı, birleştirmeyi, genişletmeyi, özetlemeyi, eklemeyi kısaca öğrenme becerilerini geliştirir. Birey çeşitli bilgi, duygu, düşünce ve gözlemlerini paylaşmak, yazılı ve sözlü aktarılanları anlamak için dilden yararlanır. Bir iletişimci ya da etkili bir verici olarak başkalarını etkilemek, görüş ve düşüncelerini kabul ettirmek için dilini kullanır. Birey kendini ana dili kullanma konusunda ne kadar çok geliştirirse, iletişimin olduğu her yerde o derece başarılı ilişkiler kurabilir. Dil, bireyin aktif çabalarıyla, zihinsel becerileri geliştirerek ve başkalarıyla etkileşerek öğrenilir. Bu açıdan dil ediniminde sosyal etkileşimin de rolü büyüktür.

Çocuğun başkalarıyla etkileşmesi, dil öğrenmeye ve zihnini geliştirmeye önemli katkılar sağlar. Kısaca dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerileri geliştirme, öğrenme, iletişim kurma, etkileşme ve dış dünyayla bütünleşmenin en önemli aracıdır (Güneş, 2009: 6). Bu sebeple eğitim kurumlarımızda verilen Türkçe eğitimi ve öğretimi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerimizin Türkçe derslerinde kazandıkları davranışlar, onların, hayatları boyunca kişiler arası ilişkilerdeki durumlarını ve başarılarını doğrudan etkileyen unsurlar olacaktır (Doğan, 2009).

Türkçe eğitiminin özünde bir anadil eğitimi olduğu düşünüldüğünde bu eğitimin birey ve toplum hayatındaki önemi, ünlü düşünür Konfüçyüs'e (İ.Ö. 551-479) atfedilen şu cümleler ile daha iyi anlaşılabilir:

"Konfüçyüs'e sorarlar:

- Bir ülkeyi yönetmeye çağrılıydınız ilk olarak ne yapardınız?

Büyük düşünür şöyle karşılık verir:

-Hiç kuşkusuz, dili gözden geçirmekle işe başladım. Ve dinleyenlerin meraklı bakışları karşısında sözlerine devam eder:

-Dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılmazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir."(Oral ve Aşılıoğlu, 2000: 35)

Ana dil, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir. Bu sebeptendir ki her devirde toplumlar kültürlerini yaşatabilmek için anadillerini bütün fertlerine öğretme gayreti içerisine girmişlerdir. Türk insanın toplumuna ve kendisine güvenen, iletişime açık, milli değerlere bağlı olması isteniyorsa eğitim-öğretim kurumlarında ana dili eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır (Özbay, 2006a). Dil yaşamın her alanında kullanılmaktadır. Okuldaki her derste ve her öğrenim alanında dil edinimi gerçekleşmektedir. Bu bakımdan ana dil öğretimi bütün ders ve etkinlik alanlarını kapsayan bir faaliyet olarak görülmektedir (Yıldız vd. , 2008:1).

2.1.1. Türkçe öğretimindeki yeni gelişmeler

Ülkemizde Türkçe öğretimine ilişkin bazı eleştiriler getirilmektedir. Özellikle bu değerlendirmelerin çıkış noktası 2000, 2003, 2006 PIRLS, PISA gibi uluslararası araştırma sonuçlarına dayandırılmaktadır. PISA araştırmalarında öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hayatta kullanabilme, okuma, anlama, düşüncelerini analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma gibi becerileri geliştirme durumları

belirlenmektedir. Ülkemiz bu araştırma sonuçlarında en alt sıralarda yer almıştır. Buradan anlaşılacağı üzere öğrencilerin okuma, anlama, düşüncelerini analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma gibi becerileri oldukça düşük çıkmıştır. Güneş (2014), bu durumun temel nedenini 1981 yılından 2005 yılına kadar uygulanan Türkçe öğretim programının başarısızlığına bağlamaktadır.

1981 Türkçe öğretimi programı, Demirel (1999: 14), Yıldız (2008: 54) gibi birçok uzman tarafından çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı olarak nitelendirilmesine karşın program ruhunu davranışçı dil yaklaşımından almaktadır. Programda davranışçı yaklaşımın gereği bir dizi hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi öngörülmüştür. Örneğin “Sırada ve iskemlede uygun bir şekilde oturabilmek, kitap sayfalarını kıvrımadan açabilmek, her iki kolun dirsekten önceki üçte ikisini sıra üstünde tutma” gibi davranışlar öğretilmiştir. Davranışçı yaklaşımla Türkçe öğretiminde dil becerileri yerine davranışlar ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi üzerine fazla durulmamıştır (Güneş, 2014: 75).

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ana dili öğretiminde 1970’li yıllarda gündeme gelen ve uzun yıllar gündemde kalan “öğrenme hedeflerine yönelme” anlayışından vazgeçilerek, öğrencinin dersin merkezine yerleştirildiği “öğrenci merkezli” anlayışa geçilmek istendiği bir gerçektir (Yıldız, 2008: 55). Eğitimdeki bu yenileşme fikri özellikle 80’li yıllardan bu yana didaktikte “paradigma” değişimi olarak adlandırılan yeni bir anlayışı doğurmuştur. Eski anlayışlardan farklı olarak, yeni görüşte ortaya çıkan, derslerde radikal bir şekilde çocuğa yönelme eğilimi *subjektivizm* olarak adlandırılabilir. Günümüzde tartışılan yapılandırmacılık (Konstruktivizm) ile ilgili öğrenme kuramları da bu bakış açısını desteklemektedir. Yapılandırmacılığın temel anlayışı, öğrencilerin bilgiyi yığmamaları, aksine bilgilerini aktif olarak yapılandırmaları esasına dayanır (Yıldız, 2008: 77).

Türkiye, üçüncü bin yılın başlarında insanını bu bin yıla hazırlamanın arayışı ve çabası içindedir. Hemen bütün dünyada 20. yüzyılın eğitim sistemleriyle ve eğitim programlarıyla yeni yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği konusunda iktisatçısından

politikacısına, din adamından eğitimcisine kadar herkes fikir birliği içerisinde. Bu düşünceden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda ilköğretim programlarında köklü değişiklikler yapma yolunda bir uygulamayı başlatmış bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanı programların deneme amaçlı olarak başlatılması amacıyla yaptığı konuşmada, “(...) buradan kesinlikle yapılandırmacı bir anlayışa geçilmiştir...” (www.meb.gov.tr) cümlesiyle yeni programlarda hakim olan yaklaşımın yapılandırmacı bir anlayış olduğunu açıkça vurgulamıştır. Geçmişten günümüze eğitimdeki gelişmelerin, değişim ve yenileşme isteklerinin odağında daima eğitim programları yer almıştır. Bu itibarla eğitim programcıları veya program geliştirme uzmanları “programdan” çok “program geliştirme” kavramını kullanmaktadırlar. Çünkü program geliştirme dinamik bir süreçtir ve asla olmuş bitmiş bir programdan söz edilemez (Sönmez, 1991). Varış da (1988), gelişmiş ülkelerde belli dönemlerde eğitimde reform adı altında yapılan çalışmaların aslında eğitim programlarının günün gelişen şartlarına uygun hale getirilmesinden başka bir şey olmadığını vurgulamaktadır (Akt. Arslan, 2007: 44-45).

Milli Eğitim Bakanlığı eğitimdeki yeni gelişmeler ışığında “Türkçe Öğretimi” konusunda program değişikliğine giderek ana dil eğitiminde yapılandırmacı dil yaklaşımını temele almıştır.

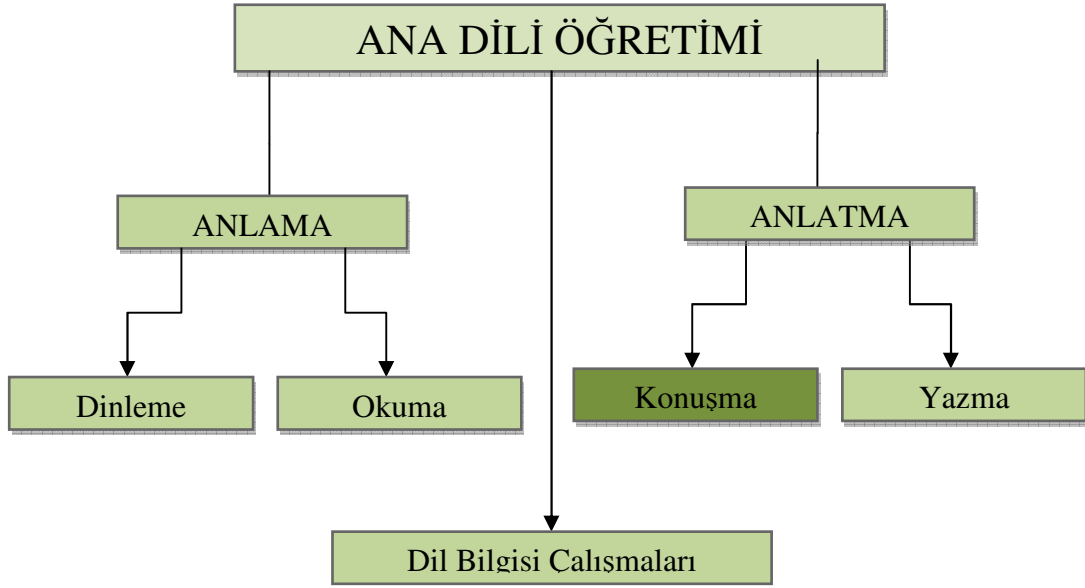
Yeni programda Türkçe öğretiminin salt bilgilerin aktarıldığı bir alan olmadığı anlaşılmış ve öğrencilerin etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmiştir (MEB,2006). Türkçe öğretimindeki yenileşme fikri 2005 ve 2006 yıllarındaki programlarla başlamıştır. 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında 6-8. sınıf Türkçe Öğretim Programı, eğitim ve dil alanındaki son bilimsel gelişmeler, yaklaşımlar ve modeller çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu programda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi temel becerilere yer verilmiştir. Bu şekilde Türkçe öğretiminde köklü değişiklikler yaşanmıştır. Programın çıktılarını değerlendirmek açısından tam bir bilimsel veri olmamakla birlikte PISA 2009 yılı, öğrencilerin dil ve zihinsel

becerilerinin gelişme durumlarını gösteren araştırma raporlarına baktığımızda Türkiye, okuma becerileri açısından 14 puan artış göstermiş ve katılımcı ülkeler içerisinde en hızlı yükselen ülke olmuştur. Bu sonuç Türkçe öğretiminin gelişimi açısından umut verici olmakla birlikte yeterli değildir. PISA sonuçlarına göre okuma becerileri açısından ülkemiz hala OECD ülkeleri arasında sonlarda yer almaktadır (Güneş, 2014).

2.1.2. Temel dil becerileri

Bir dilin tam olarak biliniyor olması için o dilin, temel dil becerilerinin dengeli bir şekilde kazanılması gerekir. Temel dil becerinden (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi) birinde veya bir kaçında olan eksiklik, bireyde dil eğitiminin ve duyarlılığının tam olarak yerleşmediği anlamına gelmektedir (Doğan, 2013). Özbay (2005)'in ifadesiyle “dil sanatları” olarak da adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir bütündür. Bunlardan dinleme ve okuma becerisi “*anlama*”yı; konuşma ve yazma becerisi de “*anlatma*”yı, yani dilin iki temel işlevini yerine getirir. Dilin farklı görünüşleri olan temel dil becerileri arasında sürekli bir iç içelik vardır. Bir beceriyi başlı başına düşünmek imkansızdır. Çünkü girişik özellikler gösteren bu becerilerden birinin gelişimi, ötekini de gelişimine katkı sağlamaktadır. Örneğin okuduğunu anlama becerisindeki gelişme, bireye kavramsal bir zenginlik katmakta; bu durum, öğrencinin dinlediğini anlama becerisinin gelişimini etkilemekte, bu etkilenme konuşma ve yazma becerilerine de yansımaktadır.

Temel dil becerilerinin ana dil öğretimindeki ilişki alanları şekil 2-1.'de somut olarak görülebilir.



Şekil 2-1. Temel dil becerilerinin ana dil öğretimindeki ilişki alanları (Sever vd.,2011:23)

2.2. Konuşma

Konuşma; zihinde oluşan bilgi ve birikimlerin, duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin dil adını verdiğimiz toplumun ortak kabulü olan işaret ve sesler aracılığıyla muhatabına aktarılmasıdır.

Konuşma; düşüncelerin zihinde tasarlanıp ifade edilmesiyle bireysel bir nitelik, duygu, düşünce, istek ve hayalleri karşıdaki bireylere iletmesi yönüyle de toplumsal bir nitelik taşır (Altuntaş, 2012:2). Konuşma; zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever, 2000: 19). Konuşma, insanın, dili kullanma yoluyla çevresindekilerle iletişimde bulunması, onlara kendi düşünce ve duygularını bildirmesi, düşüncüyü sözle ifade etme işi. Aynı dili konuşan bireyler arasında sözle anlaşma biçimi (TDK, 2008); insan beyninde karmaşık işlemler oluşturulup ses organları ile karşı tarafa gönderilen mesajın dinleyicinin kulağıyla işitilip birtakım yollarla beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması (Özbay, 2005); insanı evrendeki diğer varlıklardan

ayıran özelliklerin en önemlileri, düşünme gücü ve düşündüklerini ifade etme becerisidir (Aksan, 2000).

Ergenç(1999: 43) ise konuşmanın iletişim boyutuna işaret ederek konuşma eylemini, “konuşucunun amacı ve sezdirimleriyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamı” olarak ifade etmektedir. Özdemir (1999: 215)’e göre; konuşma bizi çevremize bağlayan, çevremizdekilerle ilişkilerimizi yönlendiren bir anlaşma aracıdır. Tüm bu tanımlardan hareketle konuşma için duygu ve düşünceleri canlandıran onları ete kemiğe büründüren temel bir anlaşma aracı denebilir.

Konuşmanın gerçekleşmesi için seslerden kurulu canlı bir varlık ve tabii bir vasıta olan dil sistemine ihtiyaç vardır. Konuşma, dille gerçekleşen bir bildirişme hadisesidir. Konuşmayı bütün yönleriyle ele alabilmek için önce dilin varlığı üzerinde durmak gerekir. İnsanlar düşünce ve isteklerini sesleri kullanarak ifade ettikleri için dilin oluşumuna ön ayak olmuş ve aralarında anlaşmayı sağlayan bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve zamanla dil dediğimiz içtimai bir sistem vücuda getirmiştir.

Dil bir yönüyle ve öncelikle ses hadisesi olmakla beraber dil yetisi olarak çıkışı, sadece sesle değil aynı zamanda bir takım işaretlerin eklenmesi sonucudur (Çongur,1995: 64). Ancak konuşma basit bir takım ses ve işaretlerin dışı vurumu işlemi de değildir. Ses ve işaretlendirmenin ötesinde çeşitli zihinsel işlem ve süreçleri kapsamaktadır. Bu nedenle konuşmaya “sesli düşünme” de denilmektedir. Kelimeler konuşma aracılığıyla anlama giydirilen elbiseler olarak düşünülürse bir kişinin diğer kişiyle bildirişimde bulunması, kendi zihninde var olan anlamların kelimeler aracılığıyla karşısındaki kişinin zihnine yerleştirilmesiyle gerçekleşir.

Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir.

Konuşma sürecine zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi,

konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemler olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile de desteklenmektedir. Bilgilerin beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi, hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır.

Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması; aktarılacak bilgilerin düzeni ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır (Güneş, 2014:106).

Konuşmanın zihinsel boyutunu bütünleyen onu eylem aşamasına taşıyan fiziksel sürecin kendinden beklenen yetiyi gerçekleştirebilmesi için diyafram, akciğer, nefes borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, burun ve dişlerin ortak işbirliği; ayrıca doğru sinir akışı ve beyin işlevi gerekir. Bunlardan bir ya da birkaçında yapı ve işleyiş bozukluğunun olması konuşmanın akıcılığını olumsuz yönde etkiler.

Değişik organlarımızın ortaklaşa işleyişiyle gerçekleşen konuşma işlemi, dil bilimine göre en az iki kişi arasında vuku bulur. Beyinle konuşmayı sağlayan organlar arasındaki bağlantı, dil seslerinin çıkarılışı sırasında, konuştuğumuz dilin bilinen, düşünülen ses kümelerinin ses cihazımızla çıkarılmasını sağlar; bizimle konuşan kimse bu sözleri, kulağı aracılığıyla beyinde çözümleyerek söyleneni anlamış olur. Onun söylediklerini de aynı biçimde biz çözümleriz (Aksan, 1995: 177).

Konuşma eylemine ait zihinsel ve fiziksel unsurların harekete geçmesi işitme duyusunun sağlıklı çalışmasına bağlıdır. Konuşma, mutabık kalınan dilsel semboller olduğuna göre bunları duyamayan kişinin bu sembolleri algılaması mümkün değildir.

Konuşmayanların kendi aralarında ortak bir beden dili geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum dilin ortak bir sözleşme sonucu oluştuğuna güzel bir örnektir. Duyma engelli insanların beden diline hakim olmayan insanları anlamaları imkansızdır. Fiziksel olarak duyamayan insanlar, konuşmayla elde edilen ses algılamalarını elde edemedikleri için konuşmazlar. Seslerin algılanması sonucunda insanda kavram dünyası oluşur ve oluşan bu kavramlar insanlar arasındaki iletişimin malzemesidir. Düşüncenin oluşumunda kavramlara ihtiyaç vardır. Dil-düşünce ilişkisi ancak konuşma becerisiyle elde edilen kavramlar sonucunda oluşur. Zihin dünyasında konuşmak istediği alana ilişkin kavramsal alt yapısı olmayan birinin o alana ilişkin konuşması da mümkün değildir (Erdem, 2013).

Görüldüğü üzere “konuşma yetisi”, kişiler arasında duygu ve düşünce alışverişini sağlayan temel iletişim aracı olma özelliğinin yanında çok yönlü ve karışık bir mahiyete sahiptir. Bu sebeple birçok bilim dalının inceleme alanına girmekte; psikoloji, sosyoloji, iletişim, dilbilim, mantık edebiyat, felsefe, hukuk, halkla ilişkiler, politika, antropoloji, etnoloji, estetik gibi bilim ve bilgi dallarının ilgisini çekmektedir. Bu bilim ve bilgi dalları “konuşma” üzerinde önemle durmuşlar, incelemelerini ve yorumlarını kendi açılarından, kendi ilkeleri ve kuralları doğrultusunda yürütmüşlerdir. Konuşma becerisinin araştırılması disiplinler arası bir çalışmadır. Yapılan araştırmalar, incelemeler, yorumlar ve çözümlemeler sonunda birtakım veriler elde edilmişse de bunlar konuşmanın doğuşu ve gelişimi olgusu üzerindeki karanlığı dağıtmaya tümüyle yetmemiştir (Kurudayıoğlu, 2013).

Konuşma eylemine ilişkin olarak yapılan çalışmalar sonucunda çeşitli bilim dallarınca kabul edilen nitelikler, Taşer (2000: 73) ve Demirel (2006: 98) tarafından benzer şekilde isimlendirilmiştir:

1. *Konuşmanın fiziksel niteliği*: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
2. *Konuşmanın fizyolojik niteliği*: Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3. *Konuşmanın psikolojik niteliği:* Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.
4. *Konuşmanın toplumsal niteliği:* Konuşma toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur.

İnsanı konu edinen tüm bilim ve felsefeler, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin konuşma olduğu gerçeğinde birleşmişlerdir. Konuşma yeteneği insanı diğer canlılardan ayırarak onu evrenin merkezine koymuştur. Bugün insana atfedilen güzel niteliklerin birçoğunda düşüncelerini konuşma aracılığı ile çevresine aktarıyor olabilmesi vardır. Birey bir bakıma konuştuğu insanlaşır. Çocuk dünyaya gelir gelmez, insan dünyasının tam bir üyesi olduğunu söylemek yanlıştır. Ancak konuşmaya başladıktan sonra, konuşmalarıyla; nesneler üzerinden başkalarıyla bildirişime geçeceği için artık payına belli bir hak ve sorumluluk düşeceğinden çocuk insan dünyasının eşliğinden içeri atlar (Uygur, 1989).

Konuşma için gerekli bütün özellikler yalnızca insanda vardır. Örneğin dilin temelinde yatan sesler yalnız insana hastır, bu sesler konuşma sürecine yalnız insanoğlunda dönüşür.

Burada akla şu soru gelmektedir. İnsana özgü bir dil hayvanlar tarafından öğrenilebilir mi? Bu soru üzerine psikologlar uzun süre düşünmüş ve şempanzeler üzerinde yaptıkları ilk araştırmalar olumsuz sonuç vermiş ve araştırmacılar şempanzelerin dili öğrenemeyeceklerine karar vermişlerdir.

Bu tür araştırmalar göstermektedir ki, şempanzelerin sözlü ifade mekanizmaları insanlardan farklı olduğu için onlara sözlü dil öğretebilme olanağı yoktur. Zekaca en düşük insan bile Sarah ve Washoe gibi zeka düzeyi yüksek şempanzelerden kat kat

üstün bir dil kullanma yeteneğine sahiptir. Bu araştırmalar, insanların kendi türüne özgü bir dil yetisine sahip olduğu düşüncesini destekler (Cüceloğlu, 1991).

2.2.1 Konuşma süreci

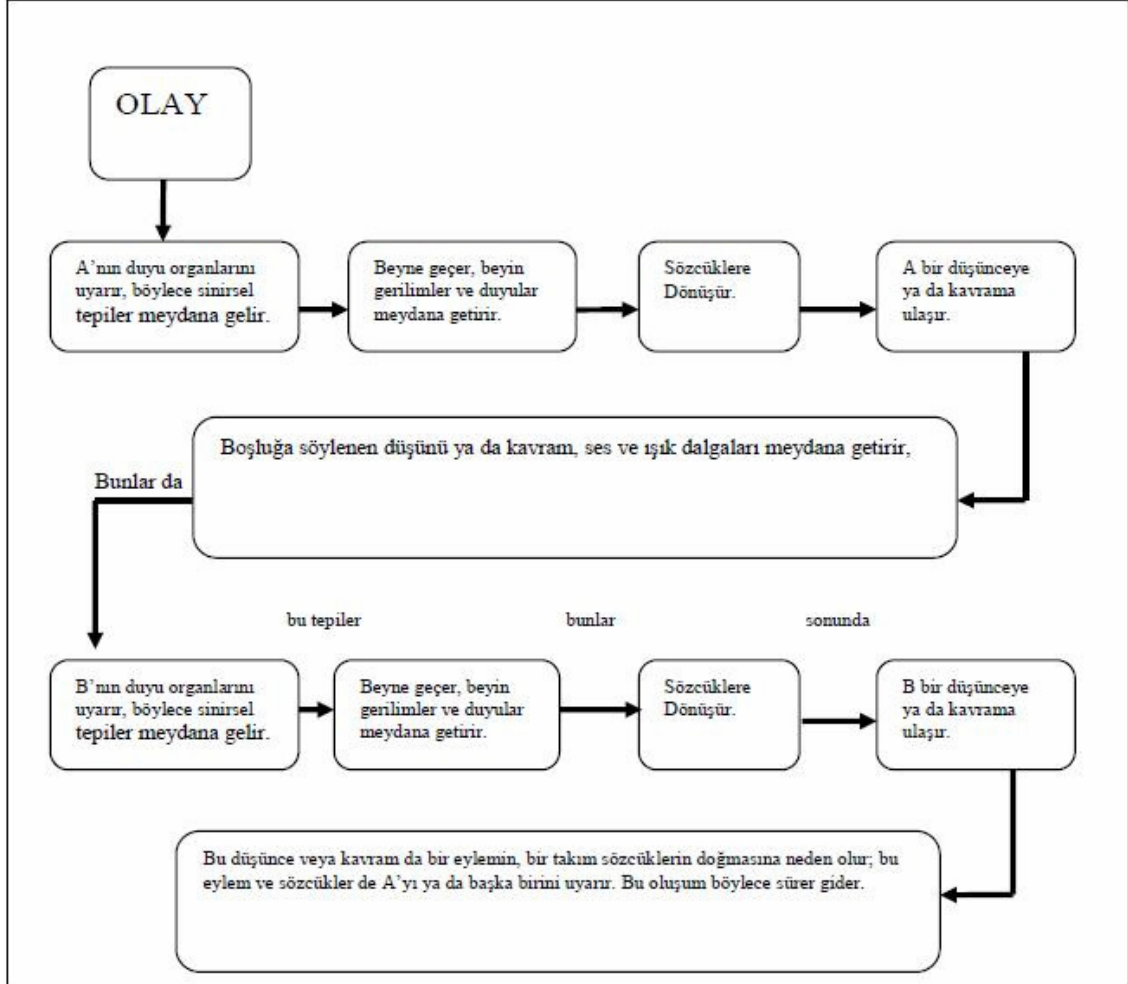
Konuşma; zihinde oluşan bilgi ve birikimlerin, duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin dil adını verdiğimiz toplumun ortak kabulü olan işaret ve sesler aracılığıyla muhatabına aktarılmasıdır.

Yapılan bu tanımda konuşmaya ilişkin dört önemli özellik vurgulanmaktadır. *Konuşmayı yapan kişi* (kaynak), *konuşma konusu olan mesaj* (bilgi ve birikim, duygu, düşünce, hayal ve izlenim), konuşma konusu mesajın aktarımını sağlayan *kod*, *kodlama*(ses, işaret) ve *konuşmanın muhatabı* (alıcı, hedef) konuşma sürecinde rol alan bu unsurlar aslında iletişim sürecinin de temel unsurlarıdır.

Konuşma eylemi özünde bir iletişim çabasıdır. Konuşma; bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak tanımlanabilir (Özbay, 2003). Burada akla konuşmanın tek başına da yapılabildiği ve bu yönüyle konuşma eyleminin iletişim sürecinden farklılaştığı görüşü dile getirilebilir. Fakat böyle bir düşünce temelinde zayıftır. Konuşmak kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde kon- fiil köküne “-ş ” türetme eki gelmesiyle (kon-(u)ş) oluşmuştur. Fiilden fiil türetme eki olan “-ş ” türettiği sözcüğe “karşılıklı yapma ve birliktelik” anlamı katmaktadır. Konuşmanın karşılıklı yapılan bir eylem olarak düşünülmesi gerekir. Eğer tek bir kişi kendi kendine bir şeyler söylüyorsa yapılan eylemin adı “söylemek” olur. Tıpkı şarkı söylemek gibi. Söylemek, kelime manası olarak; kişinin, bireysel sözel davranışıdır. Dinleyicinin tepkisine bağımlı değildir. Konuşmak ise; söyleyen ile dinleyen arasında oluşan ortaklaşa bir eylemdir; karşılıklı olarak meydana gelen etkileşim, diyalektik bir süreçtir.

Konuşma eylemi her yönüyle iletişimin temelini teşkil eder. İletişim süreci olarak isimlendireceğimiz bir yapı aynı zamanda konuşma sürecini de bünyesinde barındırır.

Taşer (2000: 70), konuşmayı iletişimin eş anlamlısı olarak kabul ederek konuşma sürecini aşağıdaki şekilde şematize etmektedir.



Kuşma Süreci
(Kaynak: Taşer, 2000:70)
Şekil 2-2: Kuşma Süreci

Karşılıklı etkileşim, tüm iletişim süreçlerinde olduğu gibi konuşma eyleminin de merkezinde yer alır. Biri (konuşan) söyledikleriyle, en az birini (dinleyen) etkiler, bu etkilemenin sonucu olarak dinleyenin gösterdiği görsel-işitsel tepkilerle de kendisi etkilenir. Uyarmayı sadece konuşanın yaptığını, dinleyenin ise sadece tepki göstermekle yetindiğini sanmak genel bir yanılmadır. Her ikisi de karşılıklı olarak birbirini uyarırlar. Bu uyarımlar karşılıklı tepkilerle konuşma boyunca sürüp gider (Taşer, 2000).

Şu ana kadar anlatılanlar konuşma sürecinin daha çok teknik yönüne ilişkindir. Konuşmanın zihinsel oluşumuna bakmamız gerekirse; konuşma *ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma* üç aşamada gerçekleşmektedir:

1. Ön Bilgileri Gözden Geçirme: Bu süreçte konuşmanın içeriğine ilişkin düşünceler belirlenmekte vurgulanacak anahtar kelimeler, kavramlar, olaylar vb. seçilmektedir. Konuşma için ihtiyaç duyulan bilgiler zihinsel kaynaklardan araştırılarak toplanmaktadır.
2. Düzenleme: Konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir.
3. Aktarma: Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden diliyle de desteklenmektedir. Zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin dikkatle seçilerek çeşitli işlemlerden geçirilmesi hem aktarmada kullanılan kelime ve cümle seçimini hem de aktarma sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005: 15;Güneş: 2014).

2.3. Konuşma Eğitimi ve Önemi

Bireyin kendi var oluşuna, zihinsel süreçlerine, düşünce dünyasına, toplumla olan iletişimine, kültür üretimine ve millet aidiyetine büyük etkisi olan; ana dil ve özelinde konuşma eğitimi kendi haline bırakılamayacak kadar önemli olup eğitim dünyasının ilgilenmesi gereken önemli bir konudur.

Bireyin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde başta örgün eğitim kurumları olmak üzere sürece etki eden tüm paydaşlara büyük sorumluluk düşmektedir. Sosyal çevre konuşma becerilerinin oluşumunda hayati öneme sahiptir. Her ne kadar Chomsky

her insanın bir dil yetisi ile bir başka deyişle, bir dili edinebilme ve kullanabilme yetisiyle doğduğunu (Ergenç, 2000: 120) ortaya koysa da bu yetiyi ortaya çıkaracak olan unsurun çevre olduğu unutulmamalıdır. 1920’li yıllarda Hindistan’da insanlardan uzak bir ortamda yetişmiş kurt çocukların (Amala ve Kamala) bulunduktan sonra konuşamadıkları ve kendilerinden beklenen insani davranışları gösteremedikleri gözlenmiştir (Şişman,2001). Bugüne kadar benzer birçok vaka gözlenmiş ve bilim dünyasında tartışılmıştır. Bu olaylar göstermiştir ki konuşma becerisi insana özgü doğuştan getirilen bir yeti olmakla birlikte bu yetiyi ortaya çıkarmak ve geliştirmek aile, okul, toplum kısacası tüm çevre unsurlarının bir sorumluluğudur. Bu sorumluluğu görmezlikten gelmek, önemsememek insanı insan yapan onun zihinsel süreçlerini ve sosyal kimliğini hiçe saymak anlamına gelecektir.

Okul çağındaki çocuklardan yetişkin insanlara varıncaya kadar her yaştan pek çok insan, genellikle meramını sözle ifade edemediğinden yakınıır. Kendisini özürlü göstermek için de konuşmanın doğuştan gelen bir yeterlilik olduğunu savunur. Oysa söz söyleyebilme, yani konuşabilme, doğuştan gelen bir yeterlilik olmaktan çok, çalışmak ve azimle kazanılabilen bir yetenektir (Emir, 1986: 288). Konuşma yeteneği doğuştan gelir; fakat kişinin doğru ve düzgün konuşabilmesi okul hayatında alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, hayal, gözlem ve isteklerini dil kurallarına uygun olarak etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005: 121).

Kişinin içinde bulunduğu toplumda kabul ve saygı görmesini büyük ölçüde destekleyen konuşma becerisi, dil eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Ancak konuşma becerisinin eğitimi çeşitli sebeplerle çok defa ihmal edilmiş ya da önemsenmemiştir. Öğretmenlerin pek çoğu, çocukların okul sıralarına geldiklerinde zaten dinleme ve konuşmayı bildiklerini, dolayısıyla bu becerilere öğretim programında yer verilmemesi gerektiğini düşünmektedir (Tompkins, 1998: 304).

Çocuklar, okula başlamadan önce konuşmayı az çok öğrenmiş durumdadırlar. Ancak bu konuşma, “kendi yaşlarının ve çevrelerinin” Türkçesidir. Genellikle gelişigüzel olan bu konuşma, çoğu zaman da ağız özellikleri taşır. “Okula başlanmasıyla

birlikte, çevreden kazanılmış dil becerilerinin kazanılma süreci gelişigüzellikten kurtulmakta ve dil eğitimi-öğretimi, üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olmaktadır. Okul dönemi, dilin doğru ve etkili; inceliklerinin ve güzelliklerinin sistematik olarak verildiği bir dönemdir (Sever, 1993: 2). İşte bu yüzden okul, dilin doğru ve güzel kullanımının bir alışkanlık hâline dönüştürülmesinde önemli görevler üstlenmektedir.

Konuşma becerilerinin bireye kazandırılmasında 4-16 yaş aralığı kritik bir zaman aralığı olarak görülmektedir. Bireye bu yaş aralığında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse, ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir (Yalçın, 2002).

Göğüş (1978: 220-221)'e göre konuşma eğitiminde sık rastlanan sorunlardan biri de öğrencilerin ağız özelliklerini muhafaza etmeleridir. Konuşma eğitimi çalışmalarında bu konunun da üzerine eğilmekte yarar vardır. Çünkü ruhbilim, ağız düzeltme eğitiminin çocuklukta ya da erginlik (12-18) yaşında başarılı olabileceğini; çünkü insanın sözcük dağarcığının bu yaşlarda oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca konuşma örgenleri, boğumlama alışkanlıkları gene bu yaşlarda kazanılmaktadır.

Konuşma becerilerinin kazandırılmasında kritik yaş eşiği göz önüne alındığında ilk ve ortaokullarda bu eğitimin verilmesi gerekliliği daha da iyi anlaşılmaktadır.

Ülkemizde temel eğitim olarak görülen ilk ve ortaokullarda konuşma eğitimi Türkçe derslerinin içerisinde verilmektedir. Konuşma becerisinin Türkçe dersleri içerisinde verilmesinin önemine Baymur (1940: 43), şu sözlerle dikkat çekmektedir: *“Çocuklar için ilk ve tabii ifade vasıtası sözdür. Sözle ifade yetişkinlerin de en çok kullandıkları bir anlaşma vasıtasıdır. Günlük hayatta ne kadar önemli olduğunu gördüğümüz sözlü ifade, imla, tahrir ve dil bilgisi dersleri için de temeldir. Çünkü doğru yazmak için doğru telaffuz esastır ve önemlidir.”*

Eğitim kurumlarında verilen konuşma dersinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 258).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, konuşma eğitimine ilişkin; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 6).

Kılıç (2000) ise, konuşma eğitiminde ulaşılabilecek nihaî hedefi şu şekilde somutlaştırır: *“Kişinin 15 yaşında ülkesinin parlamentosundaki konuşma tekniklerini takip edecek, onları yorumlayabilecek ve duygularını bu düzeyde anlatabilecek hâle getirilmesidir. Kendi parlamentosunda konuşulanları anlayıp, yorumlayabilen ve gerektiği zaman fikir yürütebilen bireyler konuşma eğitiminde istenilen seviyeye ulaşmış demektir.”* Arzulanan bu nihai hedefe ulaşamadığımız çok açık bir gerçektir. Ülkemizde “konuşma” becerisinin eğitimi, Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olagelmıştır. Bu ihmal, toplumsal manada yaşanan fikir ve düşünce karmaşasının temelinde kendisini göstermektedir.

Toplumda her an şahit olunan iletişim engellerinin oluşmasında kuşkusuz konuşma eğitiminde görmezden gelinen eksikliklerin büyük payı vardır. Bu durumu oluşturan temel iki unsur: Yakın çevrede ve eğitim kurumlarında görmezlikten gelinen konuşma eğitimi eksikliğidir. Konuşmanın sadece ağızdan çıkan ses birlikteliği olmadığı; konuşmayı meydana getiren fiziksel ve zihinsel unsurların görmezden gelinmesiyle başlayan konuşma sürecinin anlaşmazlıklarla sonuçlandığı bilinmelidir.

Hayatın her alanında iletişim halinde olan birey, konuşmanın eğitimle geliştirilen bir kültür birikimi olduğunu fark etmeli ve gereken özeni göstermelidir. Toplumda bir birinin ne söylediğini dinlemeyen ya da nerede, neyi, ne şekilde söyleyeceğini bilemeyen insan, yaşanan tatsız kavgalarda, bin bir türlü münakaşadan sonra, -akıl başa gelince- “Ben seni yanlış anlamışım.” diyerek engelli iletişimlerine kılıf arama ihtiyacı hissetmektedir.

Sever (2008: 444)'e göre “Ana dili öğretimin temel sorumluluğu; demokratik kültür bilincine erişmiş, düşünen duyarlı bireyler yetiştirmektir”. Bu sorumluluğun

büyük bir bölümü konuşma eğitimine düşmektedir. İnsanların birbirlerinin konuşmalarını kesmeden dinlediği, görüş ayrılıklarını uzlaşma için bir zenginlik olarak gördüğü; güven temelli empatik, hoşgörülü, konuşma üslubunu alışkanlık haline getirmiş bireylerin yetiştirilmesi ancak sağlıklı konuşma eğitiminin verilmesiyle mümkündür.

Anlaşmanın aracı olan konuşma becerisi bu yönüyle yaşamın merkezinde yer alır. İnsanın tatlı dili, etkili iletişimi onu yüceltirken; engelli, azarlayıcı, üstten bakan konuşma üslubu ise onun toplumdaki sosyal varlığını alçaltmaktadır. Emir (1986: 290) bu durumu şu sözlerle açıklamaya çalışır: *“İnsan, sosyal ilişkilerini düzenlemek, toplumda iyi bir yer edinmek, kendini çevresine kabul ettirmek ya da kimi zaman sadece kendini daha iyi ifade edebilmek için konuşmak zorundadır. Ancak bu konuşmalar baştan savma, gelişigüzel, basmakalıp ve yavan olduğu sürece meramını anlatmaz. Çevresinden ilgi, saygı ya da sempati toplayamadığı gibi giderek toplum dışına itilir.”*

Konuşma becerisinin empatik, samimi, etkili ve güven verici nitelikte geliştirilmesi toplumda istenmeyen olayların çözümünde başrolü oynayacaktır. Eğitim süreci tam da burada devreye girerek konuşma becerisi adını verdiğimiz insana özgü bu büyük potansiyeli, bireyin ve toplumun iletişiminde etkili bir araç haline dönüştürmeli ve iletişime ait tüm engelleri ortadan kaldırmalıdır.

Konuşma becerisinin gelişimine ilişkin yapılacak eğitim faaliyetlerinin kısa sürede amacına ulaşması beklenemez. Konuşma edinimi kültürlenme ve insanlaşma sürecidir. Bunu Goethe, *“İnsanlar dili değil, dil insanları yaratmıştır.”* sözüyle çok da güzel açıklar insanın dilinden ayrı düşünülemeyeceğini. Doğumdan bir yaşına kadar dölüt özellikleri taşıyan insan yavrusu, ana dilini kazanmaya başlamakla birey olmaya da başlar. Eski çağlarda Latince konuşanlar, çocuğa “insan” demeye yanaşmaz; Latince’ de çocuk “infans” sözcüğüyle karşılanırmış. “İnfans” konuşmayan henüz dili olmayan anlamına gelmektedir. İnsan oluş dilin oluşturduğu bir süreçtir. Çocuk bir bakıma konuştuğu insanlaşır. Çocuğun dünyaya gelir gelmez, insan dünyasının tam bir üyesi olduğunu söylemek yanlıştır. Ancak konuşmaya başladıktan sonra, konuşmalarıyla;

nesneler üzerinden başkalarıyla bildirişime geçeceği için artık payına belli bir hak ve sorumluluk düşeceğinden çocuk insan dünyasının eşiğinden içeri atlar(Uygur,1989).

Konuşma eğitiminin anne karnında başladığı söylenebilir. 5. aydan itibaren fetusun artık psikolojik bir insan olduğu çevredeki konuşmaları, sesleri duyduğu düşünüldüğünde aile eğitiminin konuşma edinimindeki yeri daha da iyi anlaşılacaktır. Bireyin olgunlaşmasıyla beraber, konuşma edinimine başlarken seslerini taklit ettiği rol model olarak aldığı kişi ya da kişiler başta anne baba ve yakın çevredir. Vygotsky (1985) aile ve çevrenin dil ediniminde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. İnsan yavrusu konuşma edinimini kazanmaya başlamasıyla merak içerisinde çevresini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu merakı gidermenin en önemli aracı olarak çevresine birçok soru sormakta ve kendi dünyasında konuşma yaşantıları oluşturmaktadır. Maalesef bu konuşma yaşantıları, özellikle tutucu ya da ata-erkil toplumlarda baskı altına alınarak çocuklar evde söz söyleyemeyen, büyüklerin yanında konuştuğunda ayıplanan bir anlayışla oluşmaktadır.

Okullarda da bu durum çok farklı olmayıp öğrencilere “ben ne sorarsam, ona cevap vereceksin” kısıtlaması getirilmekte öğrenci ister istemez kendini ifade etmekten kaçınmaktadır. Bu tip toplumlarda susmak, konuşmaya yeğlenmektedir. “Söz gümüşse sükût altındır.”, “Su küçüğün; söz büyüğün.” atasözleriyle ifadesini bulan kültürel unsurlar, özünde çocuğun toplum içinde konuşmasının çok uygun bir davranış olmadığı fikrini barındırır. Bu tutum beraberinde az konuşan, toplum önünde kendini ifade etmekten yoksun ve sosyal çevrede utangaç özellik gösteren bireylerin yetişmesine neden olmaktadır.

Susturulan bir ortamda yetişen utangaç bireyler yeni insanlarla tanıştıklarında ya da geniş grupların önünde konuşma yaptıklarında sıkıntı yaşamakta ve bu tür sosyal ortamlardan kendilerini geri çekmektedirler. Utangaç insanların konuşma şekilleri sıklıkla yumuşak, ürkek ya da şüpheli bir tondadır. Hâl böyle olunca çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde en önemli görev aileye ve öğretmene düşmektedir (Demir, 2010).

Son yıllarda eğitime bakışın paradigmasal anlamda değişmeye başlamasıyla birlikte konuşma edinimine bakış okullarımızda ve toplumda az da olsa değişmeye başlamıştır. Fakat bu durum sosyolojik anlamda Türk toplumunun ata-erkil aile yapısını henüz değiştirememiştir.

Ailede edinilen konuşma becerisinin mahalli özellikler göstermesi bölgesel dil ağızlarının okula gelen çocuklarda hakim olması toplumsal uzlaşılar da engelleri doğurmaktadır. Gökalp, “*Güzel dil Türkçe bize / Başka dil gece bize / İstanbul konuşması / En saf, en ince bize*” diyerek İstanbul Türkçesi olarak kavramsallaşan ulusal anlaşma diline işaret etmektedir. Konuşma dilinin mahalli yapıdan ulusal bir yapıya kavuşmasını sağlayacak kurumlar örgün eğitim kurumları olan okullarımızdır. Göğüş’e (1982) göre yerel söyleyiş ilk ve ortaokullarda mutlaka giderilmelidir. On dört yaşına kadar mahalli ağızdan kültürel ağza geçiş başarılmazsa bu yaştan sonra daha zor olmaktadır.

Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerini standart dille yürüten ve öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirme çabası içinde olan kurumlardır. Başta sınıf ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere “okul öncesi, ilk, orta ve lise” kurumlarında görevli bütün öğretmenler okulun üstlendiği bu görevin bilincinde olmalı ve buna göre davranmalıdır.

Bu çerçevede bütün öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarının her aşamasında, yöresel ağız kullanmama; standart dili kullanma konusuna özen göstererek öğrencilere iyi model olma görevini yerine getirmelidirler (Doğan, 2009: 192).

Bir diğer husus günümüzde insan hayatında baş döndürücü bir şekilde yaşanan değişimdir. Bu değişim yeni yaşam alanları oluşturmakta ve insanın sosyo-kültürel yapısını derinden etkilemektedir. Özellikle teknolojik gelişmeler büyük yararlarının yanında bazı olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. e-iletişimin imkanları doğrultusunda ortaya çıkan etkileşim sınırlı olmakta bu durum dilin zengin yapısını giderek fakirleştirmektedir. İletişimi sadece belirli web siteleri ve bloklar aracılığıyla yürüten ve iletişimin özü olan yüz yüze etkileşimi oldukça azaltan bu durum, insanlık açısından endişe vericidir. Burada temel sorumluluk anadil eğitimine düşmekte

teknolojinin yanlış kullanımından kaynaklanan olumsuzlukları giderici önlemlerin alınması gerekmektedir.

Bu manada Canbulat vd.(2004)'nin yapmış oldukları araştırmada Almanya'da çalışan bir öğretmenin *“Çocuklarımız okuma ve yazmayı mutlaka öğreneceklerdir; fakat bizim sosyal ve kendini rahatlıkla her ortamda ifade edebilen bireylere ihtiyacımız var. Teknoloji çağındayız ve çocuklarımız insanlarla iletişim kurmak yerine kendi kabuklarına çekilmeyi yeğliyorlar bu nedenle bu becerilerin geliştirilmesi bizim için çok önemlidir.”* şeklindeki açıklaması konuşma eğitime verilmesi gereken önemin nedenleri arasında çarpıcı bir tespittir.

Özbay (2005) *“Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi”* isimli makalesinde konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususları şöyle özetlemiştir:

1. Konuşma da diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Eğer eğitim ciddî ve sağlıklı değilse ileri yaşlarda konuşma yeteneğinin gelişmesi de güçleşmektedir. Yine konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil, yeri geldikçe oyun, uygulama ve eğitim şeklinde verilmelidir.
2. Konuşma eğitiminin asıl amacı kişinin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla konuşma ile sosyalleşme arasındaki ilgi göz ardı edilmemelidir.
3. Modern toplum hayatının gerektirdiği bütün konuşma tür ve şekilleri insanlara kazandırılmalıdır. Bu amaca ulaşmak için, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005, 174) ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, tüme varım, tümünden gelim, hafızada tutma gibi konuşma yöntem ve tekniklerini önermektedir.
4. Konuşma eğitimi standart olmayıp hedef kitlelere göre değişir. Bu hususlara dikkat edilmeden verilecek genel bir eğitim formasyonu fertlerin normal konuşma alışkanlığı kazanmalarını sağlamanın dışında başka bir şey kazandırmayacaktır. Gelişmiş bir dil zevkinin ve konuşma becerisinin kazanılmasında ferdî yeteneklerin ve sahip olunan kültürel yapının göz önünde bulundurulmasının büyük önemi vardır.

5. Konuşma eğitiminde ulaşılabilecek nihaî hedef, öğrencinin ilköğretim çağıının sonunda ülkesinin parlamentosundaki konuşmaları takip edecek, onları yorumlayabilecek, duygu ve düşüncelerini bu düzeyde anlatabilecek hâle getirilmesidir.
6. Konuşma eğitiminde yıkıcı değil yapıcı olunması gerektiği mutlaka öğretilmelidir. İlgi çekebilmek için bayağı ve sıradan şeyleri anlatmak gibi bir kolaycılığın içine kesinlikle girilmemelidir.
7. Konuşma eğitimi sırasında konuşmaya mutlaka çok iyi hazırlanmak gerektiği öğretilmelidir. Konuşmanın amacı, temel ve yardımcı unsurları belirlenmeden, nerede ne kadar bahsedileceği tespit edilmeden yapılacak konuşmanın başarısız olacağı kavratılmalıdır. Bu eğitim sırasında konuşmacıya, hitap edilecek topluluğun eğitim seviyesini, özel ilgilerini vs. dikkate almalarının gerekliliği de öğretilmelidir (Yalçın, 1997, 166; Kılıç, 2000, 35; Özbay, 2003, 21).

2.3.1. Konuşma eğitiminde bellek ve öğrenme ilişkisi

Konuşma becerisi kuşkusuz düşünceyle birlikte var olmaktadır. Düşünce zihinde var olan bilgilerin anlamlı bir yapı içerisinde ilişkilendirilmesiyle meydana gelir. Düşüncenin malzemesi; bilgi adı verilen kavram ve zihinsel şemalardır. Bu kavram ve şemalar öğrenme yaşantıları sonucu meydana gelmekte kalıcı hale gelebilmesi için çeşitli zihinsel işlemlere ihtiyaç duymaktadır. Bilgi tüm öğrenmelerin çıkış noktasıdır. Bilişsel taksonomi adı verilen öğrenme hiyerarşisinde ilk öğrenme basamağı bilgidir. Bilgi; kavramanın, uygulamanın, analizin, sentezin, değerlendirmenin çıkış noktasıdır. Bilgi aracılığıyla bir üst bilişsel yapıya geçiş mümkün olmaktadır. Düşünce ve konuşma eylemi için; bilgi ve bilgiyi yapılandırma süreci, bilişsel taksonomide olduğu gibi hayatidir.

Konuşma özünde dinleyeni ikna etme düşüncesiyle başlayan bir süreçtir. Birey bu amaç çerçevesinde konuşmasını yapılandırırken düşüncesini bir dizi işlemde geçirmekte, konuşmanın içerik ve özelliğine göre tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, açıklama, tanımlama, betimleme, öyküleme vb. düşünceleri geliştirme

yollarına başvurmaktadır. Düşünceyi geliştirme yolları olarak tanımlanan bu tekniklerin özünü bilgi yapıları oluşturmaktadır. Örneğin konuşma esnasında düşüncemizi uzman bir kişinin sözü ile desteklediğimizde ya da sayısal bir veri ile somutlaştırdığımızda konuşma amacına daha çok yaklaşımda etkileyici bir hal almaktadır. Bunları yapabilmenin ilk şartı düşüncenin dayanağı olan bu bilgilere sahip olmaktır.

Hayatımızın her alanı için son derece öneme sahip olan bu bilgiler zihnimizde bellek (hafıza) adı verdiğimiz bir yapı sayesinde depolanmakta ve istendiğinde yeniden çağrılarak kullanılabilir.

Konuşma becerisiyle ilgili zihinsel unsurun önemli bir kısmı doğrudan bellekle ilişkilidir. Konuşmanın her türünde (hazırlıklı ve hazırlıksız) dayanak noktası bellektir. Çünkü bireyin akıcı ve etkili konuşmasının özünde bellekte yer alan bilgilerin belirli bir düzen içerisinde aktarımı vardır.

İyi bir konuşmacının bilgiyi beyinde düzenli bir biçimde depolaması, bu bilgileri gerektiği yerde ve zamanda hızla aktarabilmesi gerekmektedir. Genellikle konuşmalarını beğendiğimiz, etkilendiğimiz, ikna edici bulduğumuz insanların bu özelliklerinin gelişmiş olduğu görülür. Bu yüzden konuşma ile bellek arasındaki ilişkinin başarı ile kurulması gerekmektedir (Yalçın, 2002:110).

Bellek kavramı temelde bilgiyi depolama, taşıma ve çağrıldığında geri getirme özelliğiyle eğitim bilimleri başta olmak üzere birçok bilim dalının ilgi alanına girmektedir. Belleğin kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirmesi öğrenme adını verdiğimiz insanın doğumla başlayıp ölümle son bulan etkileşimiyle gerçekleşir. Bu etkileşimin gerçekleştiği yer olan beyin ve belleğe ilişkin Nörobilim alanında yapılan çalışmalar ve elde edilen bulgular, “öğrenme” kavramının diğer yaklaşımlardan farklı olarak, tanımlanması sonucunu doğurmuştur.

“Buna göre öğrenme, yeni dentritler ya da yeni beyin yapısı oluşturmaktır (Wortock, 2002). Başka bir deyişle insan öğrenmektedir, çünkü beyin kendi nöral devrelerini değiştirebilmektedir (Thomas, 2001). Tortora ve Grabowski (1996) sinirlerin

esnekliği (neural plasticity) kavramını kullanarak öğrenmeyi, değişme ve uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Durbach’a göre (2000) beyinde öğrenme ile birlikte iki şekilde değişim meydana gelmektedir. Bunlar; nöronların içyapısında özellikle sinapslarda görülen değişiklik ve nöronların arasındaki sinapsların sayısındaki artıştır (Chudler, 2005). Bu tanımlamalara paralel olarak ülkemizde Demirel (2003) öğrenmeyi hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu, Sönmez (2004) ise “fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişme” olarak tanımlamaktadır.” (Akt. Keleş ve Çepni, 2006: 74)

Sinir hücreleri arasında bağlantı oluşması demek olan öğrenmede önemli olan nöronlar (sinir hücresi) arasındaki iletişimidir. Eskiden sinir sayısının fazlalığının zekâyı ortaya çıkardığı düşünülürken, son yüzyılda sinir hücrelerinin oluşturduğu ağ örüntü sayısının fazlalığının bilgi işleme sürecini güçlü kıldığı fark edilmiştir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007: 94).

Dolayısıyla bireyi zeki kılan beyindeki nöron sayısının çokluğu değil, nöronlar arasındaki dokunuşların sıklığıdır. İnsan beyinde 140 milyar civarında sinir hücresi bulunmaktadır. Bu hücrelerin her biri akson ve dentrit adı verilen iki kısımdan oluşur. Akson, sinir hücresinin uzun kısmı; dentrit ise nöronun kısa olan bas kısmıdır. Dentritlerin, başka nöronların aksonlarıyla kurduğu bağlantılar sinaps boşluklarını ortaya çıkarır. Nöronlar arasındaki birleşme noktaları olan sinapslar öğrenmeyle ya da verilerin duyu organlarınca algılanmasıyla oluşmaktadır. Bu anlamda öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşmasına zemin hazırlar (Avcı ve Yağbasan, 2008: 4–7; Keleş ve Çepni, 2006: 67–71).

“Gerçek öğrenmenin oluşabilmesi için öğretimde, sağ ve sol beyin yarımküreleri arasında bağlantı kurulmasının sağlanması ve bu bağlantının geliştirilmesi önemlidir. Bunun gerçekleşmesi ise beyin hücreleri arasında bağlantı sayısını artıracak öğretim yöntemlerinin uygulanmasına bağlıdır” (Nakiboglu, 2003:345). Oysaki okullarımızda ilkelerin, kuralların üzerinde durularak, ezber bilgilerin öğretilmesini kolaylaştıran yöntem ve teknikler esas alınmaktadır. Bu durum beyin sol yarım küresinin

geliştirirken, yeniliklere açık, yaratıcı düşünme becerisine sahip sağ yarım kürenin gelişmesine imkân vermemektedir (Yalçın, 2002:160).

Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için yapılacak tüm stratejiler belleğin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Eğitim dünyasında belleğe bakış özellikle öğrenmenin nasıl kalıcı hale geldiğine ilişkin çalışmalar sonucunda elde edilmiştir. Bu çalışmalardan en kabul göreni Bilgiyi İşleme Kuramıdır. 1960'lı yılların sonlarında Atkinson ve Shiffrin, belleğin çalışma sürecini dikkate alarak Bilgi İşleme Kuramını ortaya koymuşlardır (Özbay, 2006).

Bilgiyi işleme kuramı, bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenir. Bilgiyi İşleme Kuramındaki öğrenme modeli, bilgisayarın çalışmasına benzetilmektedir (Erden ve Akman, 2011). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla bağlantılı süreçler sonucunda gerçekleşir. Modele göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli belleklerdir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı yürütücü kontrol süreçleri ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama, örgütleme, depolama ve hatırlamadır.

Duyuşsal kayıt

Bilgiyi işleme sürecinin ilk aşaması *duyuşsal kayıttır*. Bu aşamada çevredeki uyarıcı, duyu organları yoluyla sinirleri uyarır. Bu süreç duyuşsal kayıt olarak adlandırılmaktadır. Çevre ile etkileşim halinde bulunan birey, duyu reseptörleri vasıtasıyla devamlı kendine gelen uyarıcıları algılar. Bireyin gördüğü, işittiği, duyduğu tattığı ya da hissettiği şeyler duyuşsal kayıttın içeriğini oluşturmaktadır. Bu hafızanın kayıt hızı bir milyon/saniye olarak belirtilmektedir (Soylu, 2004). Oldukça büyük bir kapasiteye sahip olan duyuşsal kayıt ne yazık ki bu kaydı saniyeler sonra kaybeder. Görsel bilgi 1 saniyeden az, dokunma ile ilgili bilgi 2–3 saniye, işitsel bilgi 4 saniye sonra kaybedilmektedir. Ancak yeterli dikkatin harcanması durumunda duyuşsal kayıttaki bilgilerin kısa süreli belleğe aktarılması mümkün olabilmektedir (Keleş ve Çepni, 2006: 75).

Kısa süreli bellek

Belleğimizin en fazla iş gören bölümü olarak kabul edilmektedir. Duyusal kayda gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlar. Bu belleğin kapasitesi oldukça sınırlıdır. Araştırmalar kısa süreli belleğin kapasitesinin 5-9 yeni(sayı, harf, obje, isim vb.) ile sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu belleğin bilgiyi koruma süresi ise yaklaşık 20-30 saniyedir (Gagne ve Glaser, 1976; aktaran: Erden ve Akman, 2011:157). Kısa süreli bellek sürekli çalışır. Bu özelliğinden dolayı kısa süreli bellek, çalışan bellek olarak da adlandırılır. Kısa süreli bellekte bilgiler etkindir. Bilgiler bu bellekte korunduğu kısa süre içinde ya davranışa dönüştürülür ya da uzun süreli belleğe kodlanır. Aksi takdirde unutulur. Kodlama ve unutma süreçleri kısa süreli belleğin boşalarak yeni bilgiler gelmesini sağlar(Woololkf, 1993; aktaran:Erden ve Akaman, 2011:157).

Kısa süreli belleğe gelen bilgilerin uzun süreli belleğe depolanması genellikle iki süreçle sağlanmaktadır. Bunlar tekrar (rehearsal) ve gruplandırmadır (chunking). Koruyucu tekrarda bilgiler hiçbir değişikliğe uğratılmadan, aynı biçimde tekrar edilerek hem kısa süreli bellekte korunabilir, hem de uzun süreli belleğe işlenebilir. Düzenleyici tekrarda ise, yeni bilgi eski bilgilerle ilişkilendirilerek tekrarlanır. Bu yolla yeni gelen bilgiler birey için anlamlı hale gelir.

Kısa süreli belleğin işleyişinde nöron grupları arasındaki uyarı devreleri ön plandadır. Kısa süreli bellekteki bilgiler bir süre hipokampüste saklandıktan sonra uzun süreli belleğe aktarılmaktadır (Banikowski & Mehring, 1999; Ziyilan, 2001). Eğitimde kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesini en verimli biçimde kullanmak için bilgilerin parçalara bölünerek verilmesi, tekrar yapılması, bilginin belleğe kaydedilebilmesi için öğrenciye yeterli sürenin tanınması, önemli bilgilerin vurgulanması, kısa süreli belleğin etkin kullanımı için uygun stratejilerin kullanılması gerekmektedir.

Uzun süreli bellek

Yeni gelen bilgilerin eskilerle örgütlenerek saklandığı yerdir. Uzun süreli belleğin kapasite sınırları belli değildir. Bilgilerin burada kalma süresi de çok uzundur. Kısa süreli bellekte etkin olan bilgiler, uzun süreli bellekte edilgen biçimde durur. Bu nedenle kısa süreli bellekteki bilgiler anında hatırlanırken, uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanması için belli bir süre geçmesi gerekmektedir. Uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanma süresi, bilginin belleğe depolanma biçimine göre değişir. İyi örgütlenmiş bilgiler çabuk hatırlanırken, diğerleri daha uzun zamanda hatırlanır. Uzun süreli bellekte yeni gelen çok sayıdaki bilgiyi organize etmek ve düzenlemek için bilgisayardaki dosya ve dizinlerin işlevini gören şemalar vardır. Şema (Schemata), birçok önerme, durum ya da olayı benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapıdır (Seifert, 1991; aktaran Erden ve Akman, 2011:158). Kısa süreli belleğe gelen bilgilerin anlamlı hale gelmesi uzun süreli bellekteki şemalarla mümkündür.

Bir bilginin uzun süreli bellekte saklanması ancak beynimizdeki nöral bağlantılarda meydana gelen kalıcı fonksiyonel, biyokimyasal ve yapısal değişikliklerle mümkün olabilmektedir. Uzun süreli bellek kendi içerisinde anlamlı, anısal ve işlemsel olmak üzere üç farklı bölümde incelenebilmektedir.

Belleğin konuşma becerisi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde belleğin oluşumuna ait tüm bu süreçlerin bilinmesi gerekmektedir. Konuşma eylemi sadece seslerin bir araya gelmesiyle oluşan fiziksel bir süreç olarak görülmemelidir. Belleğin depoladığı bilgilerden yoksun bir düşünce ve konuşma boş tenekenin çıkardığı gürültüden başka bir anlam taşımayacaktır.

Burada önemli olan diğer bir nokta beyin kendi çalışma sistemi içerisinde bilgiyi bellekte depolama eğilimindedir; fakat arzulanan durum birey için gerekli ve önceliği olan bilgilerin bellekte depolanmasıdır. Birey bilgiyi gelişi güzel toplamaya çalışırsa beynimizde bilgiyi gelişigüzel depolamaktadır. Öyleyse yapılması gereken beynimize, her bilgiyi değil bizim için önemli ve gerekli bilgiyi kazandırmamızdır. Beyne

yerleştirilmek istenen bilgiler önem sırasına göre dizilmelidir. Bunu düzenli olarak yapmaya başladığımızda beynimiz bu duruma hızla uyum sağlayacaktır (Yalçın: 2002).

Yaşantılar sonucu öğrendiğimiz yeni bilgileri beynimizde depolamadan önce bu bilgi benim için gerekli mi?, bu bilgi içinde bulunduğum an için geçerli(doğru) mi? sorularını kendimize sormalı ve aldığımız cevaplar olumlu ise bu yeni bilginin sınıflandırılması ve mevcut şemalarla ilişkilendirilmesi çalışmalarına geçilmelidir.

Yalçın (2002: 113) bilginin sınıflandırması ve ilgilendirmesi (ilişkilendirme)ile konuşma becerisinin doğrudan bir bağlantı içerisinde olduğunu ifade etmektedir.

Bir evin odaları kendi içerisinde çeşitli işlevler için bölümlere ayrılmıştır: Salon, yatak odası, mutfak, banyo vb. şekilde burada yer alan eşyalarda bulundukları yapının düzeni içerisinde yerleştirilir ve istiflenir. Örneğin; mutfak eşyası olarak ifade edilen araç gereçler mutfak bölümünde yer alırken çalışma odasında kitaplar ve çalışma dokümanları yer alır. Aksini düşündüğümüzde her şey bir birine karışır neyi nerede bulacağımızı bilemeyiz. Bulmak istediğimiz şeyi ararken yoğun uğraş verip tesadüf eseri belki bulabilir; belki de aramaktan sıkılarak istediğimiz şeyi bulmaktan vazgeçeriz.

Beynimizdeki bilgi de bu örnekten olduğu gibi sınıflandırılmamış, ilişkilendirilmemişse düşüncemizi yapılandırarak konuşmak istediğimizde uzun çaba sonunda belki tesadüfi olarak aklımıza gelmekte veya unutma adını verdiğimiz bir durumla karşılaşmaktayız. Bu durum başta düşünceyi ve onun aracı olan konuşmayı olumsuz etkilemekte; sonuç olarak düşünce ve konuşma eksik anlamsız bir hal almaktadır.

Konuşmanın; motorize bir şekilde duygu, düşünce ve bilgilerin sözcükler aracılığı ile birbiri ardına sıralanmasıyla meydana geldiği göz önüne alındığında belleğin berrak ve düzenli bir yapı içerisinde olması çok önemlidir.

Yaşantımızda dönem dönem karşılaştığımız zihinsel yorgunlukların temel nedenlerinden biri belleğin berrak ve düzenli olmamasından kaynaklanmaktadır.

Yalçın (2002: 114) bilgilerin düzensiz depolanması sonucunda bireyde ve konuşma eyleminde ortaya çıkacak olumsuz sonuçları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Bir kısım konuşmacılar, kendilerine yöneltilen ani sorular karşısında uzun düşünme süreleri geçirmekte, kimi zaman her kelimenin sonunda durmaktadır. Bu zaman zarfında beyin söyleyeceği bilgilerle meşgul olur. Ancak bu durum konuşmanın akıcılığını olumsuz yönde etkiler, konuşmacının bilgi birikiminden şüphe duyulmasına sebep olur.
2. Bazı konuşmacılarda sözlerin veya kelimelerin son sesleri uzatma ya da “eee...”, “ııı...”, “ıımmm...” gibi dolgu seslerin çıkarılması görülür. Yine bu durum da konuşmanın akıcılığının ve etkisinin bozulmasına neden olur. Bu dolgu sesler müddetince beyin bilgileri sıralamak için zaman kazanır.
3. Bir kısım konuşmacılar, sınıflandırılmış bilgiyi akıcı bir şekilde sunmak isterken beyin konuşmacının istediği bilgileri aramak yerine ona benzeyen bilgi ve sözleri hızla dışa vurmakta, bu durum da sık sık gaf yapılmasına neden olmaktadır.
4. Bazı konuşmacılar akıcı bir şekilde konuşmak isterlerken beyinlerine emir verdiklerinde, beyin sınıflandırılmamış bilgileri gelişigüzel dışa vurmakta; bu durum konuşmacının konudan konuya atlamasına ve belli bir süre bir konu üzerinde konuşamamasına sebep olmaktadır. İzleyiciler bu durumda konuşmacıda bilgi dağınıklığı olduğu kanaatine sahip olabilirler.
5. Bütün bu durumları bilen kimi konuşmacılarsa, dinleyenleri atlatmaya çalışarak kendilerine sorulan soruları bir kenara iterler ve pek çok şey söylüyor gibi yapıp aslında hiçbir şey söylemezler. Demagoji olarak adlandırılan bu durum, ahlaki olmayan bir konuşma bozukluğudur. Zaten bu tip konuşmalarda dinleyiciler uzun süre oyalanamaz ve ikna edilemez.
6. Bilginin belleğe düzensiz olarak yerleşmesi ve konuşma esnasında düzensiz çıkması, zihinsel yorgunluk, “entelektüel sürmenaj” veya ileri durumlarda “erken bunama” denilen rahatsızlıklara sebep olabilmektedir.

Konuşma eylemi esnasında yaşanabilen tüm bu sorunlar göstermektedir ki: bellek eğitimi, gerek konuşmanın gerekse yaşamsal birçok zihinsel etkinliğin ön koşuludur.

2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)’ nda Konuşma Eğitiminin Yeri

İlk ve ortaokul (ilköğretim) ders programlarında 2004-2005 yılları büyük bir değişime ve dönüşüme öncülük etmiştir. Eğitimdeki bu değişim tüm disiplin alanlarında “öğretme” kavramının yerine “öğrenme” kavramını ön plana çıkararak öğrenci merkezli eğitim ortamlarının oluşturulmasını arzulamaktadır. Yapılandırmacı anlayış olarak kavramsallaşan bu paradigma “yaşamı” öğrenmenin merkezi haline getirmeyi; bilginin yeni öğrenme yaşantılarıyla birey tarafından oluşturulması gerektiği savını temele almaktadır. Öğrenme, eğitim ortamlarında işbirliğine dayalı olarak öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-okul, öğrenci-çevre etkileşimleriyle birlikte meydana gelmektedir. Öğrenme etkileşiminin temel aracı konuşma becerisidir. Birey kendi öğrenmesinde söz sahibi olmakta ve öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmektedir.

Yapılandırmacı anlayış konuşma becerisinin eğitimdeki rolünü daha da etkinleştirerek onu hem araç hem de amaç haline getirmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi bu yönüyle başta Türkçe ders programları (1-5, 6-8) olmak üzere tüm ders programlarının temelinde yer almaktadır. MEB (2005: 5) 1.-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı’nda programlardaki değişimin nedenlerinden birini “*Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi*”, şeklinde ifade ederek konuşma becerisinin tüm boyutlarıyla geliştirilmesini tüm dersler için ortak bir amaç olarak görmüştür. Bu tespitle birlikte diğer dil becerilerinin (dinleme, okuma, yazma) çıkış noktası olan konuşma becerisinin (Özbay, 2006) 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda nasıl ele alındığına bakmamızda yarar olacaktır:

Programın giriş kısmında, “Genel Amaçlar” bölümünde yer alan “*Öğrencilerin; duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları amaçlanmaktadır.*” (MEB,2006:4) 2 ve 3. maddeleri ile konuşma becerisinin geliştirilmesi konusuna değinilmiştir.

Programın bir diğer bölümü; öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları “temel beceriler”dir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

Programda ifade edilen bu temel becerilerin hemen hemen hepsi konuşma becerisinin ilişkili olduğu yaşamsal becerilerdir. Bugün içinde yaşadığımız çağ insandan üst düzey becerileri kazanmasını zorunlu hale getirmiştir. İnsanoğlu artık modern çağda geride bırakarak modernite ötesi (postmodern) bir döneme girmiştir. Teknolojinin neredeyse ışık hızıyla gelişmesi, iletişimin sınır tanımazlığı, bilginin nesnelliği yerine öznelliği, Newtoncu (Pozitivist) düşünme yerine Kuantum yolu ile düşünme gibi yenilikler insanın özgül ağırlığının dışı vurumu olan konuşma becerisinin önemini daha da artırmıştır.

Dil sanatları olarak ifade edilen dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri 2005 yılında internet sitesinde (meb.gov.tr) yayınlanan programda “öğrenme alanı” başlığı ile verilirken 2006’da yayımlanan programda “Temel Dil Becerisi” ifadesiyle yer almıştır. Programda temel dil becerileri başlığı altında konuşma becerisinin amaç ve önemine şu ifadeler ile yer verilmiştir:

“Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı’nda, konuşma becerisine yönelik olarak konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Konuşma becerisi alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisi, değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir.”(MEB,2006:6)

Program konuşma becerisinin geliştirilmesiyle bireylerin,

- Türkçenin estetik zevkine varmalarını,
- Zengin söz varlığından faydalanmalarını,

- Kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmelerini,
- Sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmelerini, yorumlayıp değerlendirebilmelerini amaçlamaktadır.

Konuşma becerisinin genel manada bu amaçlar çerçevesinde geliştirilmeye çalışması bireyin en büyük yaşamsal aktivitesi olan iletişim boyutunu öne çıkarmaktadır. İnsan hayatında geçen bir günün uyumak dışında ortalama %45'ini dinleyerek; %30'unu da konuşarak (Nalıncı, 2000) geçirdiği, dinleme faaliyetinin de bir yönünü konuşma eylemi teşkil ettiği düşünüldüğünde (%75lik) programın bu amacı yönelmesi son derece önemlidir. İnsanın gerek insanla gerekse toplumla olan anlaşmazlıklarının özünü konuşma ve (üslup, beden dili, hakaret vb.) dinleme kusurları oluşturmaktadır. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle her şeyden önce Türkçe derslerinden, bu olumsuz tutum ve davranışların olumlu hale dönüştürmesi beklenir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (6,7,8.sınıflar)' nda Türkçe dersi içerisinde temel dil becerilerine yer verilme oranları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2-1. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programı temel dil becerileri ve dil bilgisi oranları

TEMEL DİL BECERİLERİ	ORAN (%)
<i>DİNLEME/İZLEME</i>	15
KONUŞMA	20
<i>OKUMA</i>	30
<i>YAZMA</i>	20
<i>DİLBİLGİSİ</i>	15

Tablo incelendiğinde programda en fazla orana sahip temel dil becerisi okuma (%30) dır. Okumanın ardından ikinci olarak en fazla orana sahip beceri yazmayla birlikte konuşma(%20) dır.

Türkçe derslerinde dil becerilerinin bütünlük içerisinde öğretilmesi ilkesi göz önüne alınarak bu oranların değerlendirilmesi yapıldığında konuşma becerisine ortalama olarak haftada 7 ve 8. sınıflar için 1saat; 5 ve 6. sınıflar için 1saat 15 dakika gibi zaman ayrıldığı görülmektedir. (Süreyle ilişkin bu tespit programın esnekliği içerisinde genel bir görünüm için somutlaştırılmıştır.) Programda dil bilgisi öğretimine

%15 oranında görece az yer verilmesi ana dil öğretiminin bilgiden çok beceriye dönük bir öğrenme alanı olduğu gerçeğini yansıtmayı açısından anlamlıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB,2006: 21-25)'nda konuşma becerisine yönelik olarak “*konusma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma*” amaçlarına yönelik 6,7 ve 8. sınıflar için kazanımlara yer verilmiştir.

2.4.1. Konuşma becerisi amaç ve kazanımları

Konusma kurallarını uygulama

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
4. Standart Türkçe ile konuşur.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

Sesini ve beden dilini etkili kullanma

1. Konuşurken nefesini ayarlar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.

3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.
7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

Hazırlıklı konuşmalar yapma

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Kendi konuşmasını değerlendirme

1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.

3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

Programda konuşma becerisinin gelişimine ilişkin yukarıda koyu renkli olarak belirtilen 5 amaç ve altında yer alan 42 kazanıma yer verilmiştir. Programda, kazanımlar 6,7 ve 8. sınıf ayrımına gidilmeden bütün olarak verilmiştir. Çünkü bu kazanımların büyük çoğunluğu bir sene içerisinde bireyin edinebileceği bilgi, beceri ve alışkanlıklar değildir.

Örneğin: 1. amaç başlığı altında 4. sırada yer alan “Standart Türkçe ile konuşur.” kazanımına yer verilmiştir. Eğitim ortamlarını çok değişik sosyo-kültürel düzeyden gelen bireyler oluşturmaktadır. Bu bireyler doğuştan çeşitli ağız özelliklerini edinerek okullara gelmektedir. Bireylerde bu mevcut ağız özelliklerini Ziya Gökalp’in “Güzel dil Türkçe bize / Başka dil gece bize / İstanbul konuşması / En saf ,en ince bize” dizeleriyle tanımladığı “İstanbul Türkçesi” olarak standartlaştırmak, konuşma üslubunu mahalli yapıdan ulusal bir kültür aracına dönüştürmek bir yılda hatta bir eğitim kademesinde çok da kolay değildir. Bir başka örnek 5.amaç başlığı altında 3. sırada yer alan “Sorunlarına konuşarak çözüm arar.” kazanımı günümüz modern ve demokratik yaşamının temel prensibidir. Bu alışkanlık toplumun eğitimden beklediği insan özelliklerinin en önemlilerindendir. Böyle bir kazanımın ancak başta Türkçe dersi olmak üzere tüm eğitim unsurlarının ortak çabasıyla gerçekleştirilebilir. Konuşma becerisinin bir birinden bağımsız çok farklı unsurlardan meydana geldiği düşünüldüğünde yukarıda yer verilen kazanımların tüm eğitim kademesine (6,7 ,8) yayılmasının doğru olduğu söylenebilir.

Programda kazanım ifadelerinin “geniş zaman (r)” ile çekimlendiği ve eylemi gerçekleştirenin etkin olduğu görülmektedir. Bu yönüyle program, konuşma kazanımlarında öğrencileri merkeze almakta ve öğrencilerden bu kazanımları günlük hayatta davranış olarak sergileyebilmelerini beklemektedir (Arslan ve Sevim, 2013).

Eğitim Programları açısından 1981 programında yer verilen ve alışlagelen hedef-davranış kavramlarının bugün amaç/kazanım ifadelerine dönüşmesi

tartışılmaktadır. Bu ayrım eğitim felsefesi ve psikolojisinde başlayarak tüm eğitim paydaşlarına sirayet eden paradigmasal bir sonuçtur.

1981 yılında hazırlanan Türkçe Ders Öğretim Programı'nda Güneş (2014)'e göre Davranışçı öğretim ve “Bloom Yöntemi” egemen olmuş; bu durum Türkçe öğretiminin ve diğer birçok dersin başarısızlığına neden olmuştur. Anılan programda davranışçı yaklaşımın gereği bir dizi hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi öngörülmüştür. Davranışçı yaklaşımla Türkçe öğretiminde dil becerileri yerine davranışlar ön plana çıkmıştır.

2005 (1-5) ve 2006 (6-8) Türkçe Dersi Öğretim Programlarında bu anlayış reddedilerek yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmış; çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin araştırma, inceleme, sorgulama, sorun çözme gibi, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir.

Konuşma eğitimi özelinde bu durum kazanımlar boyutuyla da kendisini göstermektedir. Konuşma becerisi kazanımlarının yerindeliği değerlendirilirken içinden çıktığı epistemolojik (bilgi felsefesi) anlayış ile beraber ele alınmalıdır.

Kazanımlara ilişkin olarak diğer önemli bir konu Avrupa Konseyi Modern Diller Birimi tarafından dil öğretimi amacıyla hazırlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde (CEF, 2002) konuşma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma olarak ikiye ayrılmıştır. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda hazırlıklı konuşmalara ilişkin amaç ve kazanımlara yer verilmesi önemliyken; hazırlıksız konuşmalara yer verilmemesi bir eksikliktir (Sağlam, 2010).

Programda yer alan kazanımların yanında, bu kazanımlarla ilgili olarak, etkinlik örnekleri verilmiş ve “açıklamalar” başlığı altında da kazanımlar daha ayrıntılı ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.4.2. Konuşma becerisi etkinlikleri

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, konuşma becerisi kazanımlarına ulaşabilmek amacıyla çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir ve birden çok beceriye yönelik olabilir. Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir. Programdaki etkinlikler, uygulamada öğretmene yardımcı olmak amacıyla; öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları program kazanımlarının elde edilmesinde arzulanan bir durumdur.

Etkinlikler, kazanımlardan farklı olarak her sınıf düzeyi (6,7,8) için uyarlanabilir bir özellikte hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinliklerin, sınıf-okul içi etkinlikleri ve okul dışı etkinlikler olarak ele alınması öğrenme sürecinin okul duvarlarıyla sınırlı olmadığı gerçeğini yansıtması açısından önemlidir.

Programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir. (MEB, 2006: 6).

Programda yer alan etkinlikler

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma etkinliklerine çeşitli isimler verilerek tanıtılmıştır. Etkinliklerin isimleri ve uygulama şekilleri aşağıda yer almaktadır:

Günün sözü/haftanın sözü: Temayla/konuyla ilgili bir özdeyiş, günün veya haftanın sözü olarak seçilir. Sınıf panosuna veya tahtaya yazılarak düşündürdükleri hakkında konuşulur.

Yerine geçme: Öğretmen tarafından olaya dayalı bir konu seçilerek sınıfta anlatılır. Öğrenciler “Ben olsaydım...” düşüncesinden hareketle olayı kendine göre yeniden yorumlar.

Bizimkiler: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup, farklı ortamlarda yapılan konuşmalardan (pazara giden bir ailenin satıcılarla yaptığı konuşmalar, aile fertleri arasında geçen konuşmalar veya arkadaşlarıyla gittikleri bir gezi sırasında yaptıkları konuşmalar) birini seçerek yazıya geçirir. Yazılanlardan hareketle günlük konuşma örnekleri sınıf ortamında canlandırılır. En güzel canlandırma yapan grup ödüllendirilir.

Diyalog kurma: Sınıf iki gruba ayrılır. Her bir grup farklı ortamda (tanışma, kutlama) yapılan bir konuşma metni hazırlar. Gruptan iki öğrenci nezaket ifadeleri içeren diyalogu canlandırır.

Bizim Usta’nın Mutfağından: Geleneksel bir yemeğin yapılışı anlatılır.

Canlandırma: Pantomima yapılır, kukla oynatılır, Hacivat ve Karagöz oynatılır/canlandırılır.

Arkası Yarın: Bir tiyatro oyunu belirlenir ve bölümlere ayrılır. Her gün bir bölüm, okulda bulunan ses sistemi kullanılarak yayınlanır.

Resimlerle Efsane: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grupta bazı öğrenciler hikâye anlatıcılığı, bazıları da resimleme görevlerini üstlenirler. Hikâye anlatıcıları, seçtikleri hikâye veya efsaneyi bölümlere ayırarak aralarında paylaşırlar. Resimleme görevini üstlenen öğrenciler, o döneme ait el sanatlarını araştırarak önemli olayları resimlerle anlatırlar. Dönemi yansıtan kıyafet ve müzik de kullanılabilir. Her grup, anlatacakları hikâye veya efsane ile ilgili ön bilgilerin yer aldığı bir davetiye hazırlar. Sınıf arkadaşlarına ve ailelerine hazırladıkları programı sunarlar.

Duygulu İfadeler: Bir cümle farklı duygu tonlarıyla söylenir.

Gören Ben, Oynayan Ben: İşlenen konuyla/temayla ilgili kavramlar, oluşturulan gruplara ders dışında hazırlanmak üzere dağıtılır. Gerekli araştırmalar yapıldıktan sonra senaryolar oluşturularak sınıfta canlandırılır.

Ah Bir Bakan Olsam!: Bir okul açılışında konuşma yapmak üzere öğrencilerden birkaçı Millî Eğitim Bakanı rolünü üstlenir. Öğrenciler, bakan rolü alan öğrenci sayısı kadar gruplara ayrılır. Bu gruplar, bakanın ekibi olarak belirledikleri herhangi bir konuda konuşma metni hazırlarlar. Bakan rolünü ve konuşmasını en güzel yapan öğrenci ve ekibi ödüllendirilir.

Türkülerin Dilinden: Öğrencilerden yörelerinde söylenen bir türkünün hikâyesini araştırmaları istenir. Türkünün hikâyesi sınıfta canlandırılarak anlatılır.

Bana Bir Masal Anlat: Masal anlatma yarışması düzenlenir.

Meddah Sınıfta: Öğrencilerden biri tarihî bir olayı veya beğendiği bir hikâyeyi seçer. Öğrenci konuya ve canlandığı şahıs veya varlığın özelliğine uygun bir üslûpla hikâyeyi anlatır.

Tarihî Buluşma: Tarihteki bir şahsiyet ile günümüzdeki bir ünlünün herhangi bir konu hakkında sohbet etmelerini sağlamak amacıyla iki öğrenci belirlenir. Belirlenen öğrenciler bu iki ünlüyü konuştururlar.

Maymun Gözünü Açtı: Deyim ve atasözlerinin hikâyesi araştırılarak sınıfta anlatılır. Anlatımlar içeriğe uygun resimler yapılarak desteklenir.

Ben Bir Rehberim: Yaşanılan bölgenin tarihî mekânlarına veya doğal güzelliği olan yerlerine gezi düzenlenir. Öğrencilerden biri veya birkaçı rehber olarak görevlendirilir. Görevli öğrenciler tanıtacakları mekânlarla ilgili yeterli bilgi toplarlar. Gezi sırasında arkadaşlarına rehberlik yaparak mekânı tanıtırlar.

Zaman Tüneli: Tarihteki veya günümüzdeki ünlüler ile hayalî bir sohbet yapmak amacıyla iki öğrenci seçilir. Ünlülerin konuşacakları konuların güncel olmasına özen gösterilir. Yapılacak bu sohbetle ilgili konuşma metni hazırlanır. Seçilen iki öğrenci bu sohbeti canlandırır.

Dil Yâresi: Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımına yönelik olarak açık oturum düzenlenir. Bir grup öğrenci konuyu tartışırken diğer öğrenciler tarafından hazırlanan sorular konuşmacılara yöneltilir.

Röportaj yapma: Herhangi bir meslek mensubuyla röportaj yapılır.

Münazara: Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar, kura ile belirlenen konulara hazırlanarak tartışırlar.

Çapraz sorgu: Bir konu seçilir. Üç kişilik gruplara ayrılan öğrencilerden ikisi konu ile ilgili sorular sorarken üçüncü öğrenci soruları cevaplandırır.

Hayallerim ve Ben: Hayallerini gerçekleştiren bir kişinin hayatı araştırılarak anlatılır. Öğrencilerden kendi hayallerini anlatmaları istenir.

Bir Kuş Olsaydım!: Öğrenciler kendilerini bir kuş olarak hayal ederler. Nereye ve kimin yanına gitmek istediklerini sebepleriyle anlatırlar.

Rüya anlatma: Rüyalar hakkında konuşulur.

Hakkımı Arıyorum!: Öğrenciler, aralarında rol dağılımı yaparak hakkını aramayla ilgili bir olayı canlandırırlar.

Diyalog kurma:

- Beslenmek istenen bir hayvan konusunda anne ve babanın ikna edilmesi için bir diyalog yazılır ve sınıfta canlandırılır.
- Gitmek istenilen bir yer hakkında anne ve babanın ikna edilmesi için bir diyalog yazılır ve sınıfta canlandırılır.
- Edinilmek istenen meslek hakkında anne ve babanın ikna edilmesi için bir diyalog yazılır ve sınıfta canlandırılır.

Güzel Bir Gün: Öğretmen, yaşadığı güzel ve kötü bir günü sınıfla paylaşır. Öğrencilerden kendi tecrübelerini anlatmalarını ister. İkili liste yapılır. Birine yaşanan kötü günün olayları, diğerine de bunu güzel bir güne dönüştürmek için neler yapılması gerektiği yazılır.

Beni Affeder misin?: Öğrencilere “Sizi üzen, inciten, öfkeliendiren davranışlar nelerdir?” sorusu yöneltilerek böyle durumlarda nasıl tepki gösterilmesi gerektiği tartışılır.

Çözüm Yolları: Öğrencilere bir metin okutulur. Okunan metindeki kahramanın yerine geçilerek karşılaşılan sorunlara çözüm üretilir.

Ben Olsaydım... kalıp ifadesinden yola çıkılarak duygu ve düşünceler yazılır.

Yukarıda yer verilen etkinliklerden 14 tanesine ilişkin olarak (Bizimkiler , Bizim Usta’nın Mutfağından, Resimlerle Efsane, Türkülerin Dilinden, Maymun Gözünü Açtı, Ben Bir Rehberim, Dil Yâresi, Münazara, Çapraz sorgu, Hakkımı Arıyorum, Güzel Bir Gün, Çözüm Yolları, Beni Affeder misin? Ben Olsaydım...) programda ayrıca “Konuşma Etkinlikleri” başlığıyla öğrenme –öğretme sürecini örneklendiren bir bölüm yer almaktadır.

Bu bölüm üç aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada etkinliğin hangi sınıf seviyesinde, yaklaşık ne kadar sürede, hangi beceri ve amaçları kazandırmayı hedeflediği ve hangi materyallerin kullanılabileceği ifade edilmiştir. İkinci kısımda öğrenme –öğretme sürecine değinilmiş ve bu aşamada hangi yöntemin ve tekniğin

kullanılabileceği örneklendirilmiştir. Son kısımda öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren, öğretim etkinliklerini okul dışına da taşıyan bir nitelik göstermektedir (MEB,2006:9). Programda etkinlik örneklerine bu düzeyde yer verilmesi sevindiricidir. Öğretmenler bu etkinliklerden ve kendi geliştirecekleri yeni etkinliklerle öğrenme sürecini daha etkin hale getirebileceklerdir. Fakat Temizyürek (2007) okullardaki etkinlik uygulamalarının yetersiz kaldığı, yeterince etkinlik uygulanmadığı görüşündedir. Aşıcı (1996), Arhan (2007), Altuntaş (2012)'ın yapmış olduğu çalışmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu durum başta konuşma eğitimi olmak üzere Türkçe eğitimi açısından düşündürücüdür. Çünkü 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen kazanımlar etkinlikler aracılığı ile bireye kazandırılmak istenmektedir. Konuşma etkinliklerine bakıldığında etkinliklerin hayatın içinden yaşantılarla ilişkilendirildiği, gözlem, araştırma ve incelemelere dayandığı görülecektir. Birey bu etkinlikler sayesinde kendi öğrenmesinde söz sahibi olmakta konuşma becerilerini uygulayarak beceriye ve alışkanlığa dönüştürmektedir. Öğretmenlerin programda yer alan, literatürde var olan ya da kendi geliştirdikleri benzer etkinlikleri konuşma eğitimi esnasında uygulamaları ders ve program başarısı için oldukça önemlidir.

Literatürde yer alan etkinlikler

Aşağıda Özbay (2006), Temizyürek (2007), Kurudayıoğlu (2003), Doğan (2009) Demirel (2003) , Arslan ve Sevim (2013) 'den seçilmiş bazı etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

- Konuşma eğitiminde yaptırılabilir en önemli etkinlik tabii ki “*anlatma çalışmaları*” dır. Anlatmaya her insanda hazır olan anı, gezi ve gözlemlerden başlamak çok yararlı olur. Çünkü insanın her günü birtakım anılarla doludur. Bu anılardan birini, en özgün olanını anlattırmak başarılı bir sözlü anlatım

etkinliği olabilir (Burdurlu ve Kantarcı, 1971). Öğrenci kendine göre özgürce seçeceği bir konuyu, bir anısını sınıfta arkadaşlarına anlatacaktır. Bu çalışma için öğretmen önce örnek olarak birkaç anısını sınıfta anlatmalıdır. Anı anlatmak öğrencilerin yaşadıkları, görüp izledikleri tecrübelerin anlatımı olduğu için, öğrenciler açısından yapılabilecek en kolay ve faydalı konuşma etkinliğidir. Öğrencinin gezi ve gözlem yoluyla elde ettiği bilgi, izlenim, edindiği fikir, hissettiği duygu anlatılır. Bu tür çalışmalar öğrencinin doğrudan kendi gözlemlerine dayandığı için konuşma eğitimi açısından önemlidir (Özby, 2006: 109).

- *Soru sorma alıştırmaları*, bu etkinlikte herhangi bir konuya yönelik “kim, ne, neden, nasıl, nerede” gibi soru bildiren kelimelerden yola çıkılarak sorular hazırlanır. Konuşmada, doğru ve etkili soruların büyük önemi vardır. Uygun bir şekilde sorulan sorular yardımıyla hem zaman kaybından kurtulmak hem de esas konudan ayrılmamak mümkündür. Örnek: Konu: “Umutlar Tükenmez” adlı filmin yönetmeni ile film üzerine bir konuşma. Yönetmene sorulabilecek uygun sorular: 1. Filmin adını neden “Umutlar Tükenmez” koydunuz? 2. Filmin konusu hakkında biraz bilgi verebilir misiniz? 3. Film nerede geçiyor? Bu mekânı seçmenizin özel bir nedeni var mı? 4. Filmde yer alan oyuncular ve bu oyuncuların canlandırdıkları roller hakkında bilgi verebilir misiniz? (Temizyürek, 2007: 124)
- *Gazete veya değişik dergilerden okunan bir yazının* sınıfta anlatılması da konuşma eğitimi etkinlikleri olarak yapılabilir. Böylece öğrenciler hem okuma-ya yönlendirilir hem de okuduklarını anlatma fırsatı verilerek bu konuda cesaretlendirilir. Böyle bir çalışma gruplara ayrılacak öğrenciler tarafından da yapılabilir. Hazırlıklı konuşma yapma alışkanlığının ve becerisinin geliştirilmesinde de bu tür çalışmalar etkilidir. Bu çerçevede, okunan bir hikâyenin, masalın veya romanın anlatılması da etkili bir çalışmadır. Ancak çoğu zaman öğrenciler, hikâye, roman veya diğer edebî türleri anlamaya çalışmak yerine ezberlemeye çalışırlar. Bunun için öğretmen sık sık örnek anlatımda bulunmalıdır. Bu etkinlik sınıfta işlenen bir metnin öğretmen tarafından sesli okunmasından sonra öğrencilerin dinlediklerinden edindikleri bilgiler çerçevesinde yapılabilir (Özby, 2006:110).

- *Tahmin etme çalışmaları* da konuşma eğitiminde kullanılabilecek başka bir etkinlik türüdür. Örneğin şöyle bir çalışma yapılabilir; metinde ya da görsel bir materyalde anlatılan olay veya durumun sonuçlarının öğrenciler tarafından tahmin edilmesi istenebilir. Bu durumdan sonra da metindeki durumdan az sonra ya da gelecekte olabilecekler tahmin ettirilebilir. Sonuçlar resimlere, olaylara, düşüncelere ve sebeplere bakılarak tahmin edildiği gibi resimlerin, olayların, düşüncelerin ve nedenlerin şartları değiştirilebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenciler yeni sonuçları tahmin edebilirler (Özbay, 2006: 110).
- Konuşmanın zihinsel süreçlerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilere sıralama, sınıflama, ilişki kurma, yorumlama, sorgulama çalışmaları da yaptırılabilir. Bilginin beyinde depolanması eğer düzensiz olursa insanlar konu-şurken bu bilgileri anında geri getirip konuşmalarında kullanamazlar. Bu da anlatımda başarısızlığa sebebiyet verir. Sınıflandırma bu açıdan çok önemlidir. Belleğin çalışma sistemini göz önünde bulundurarak değişik çalışmalar yapılabilir. Sınıflandırma belli şeyleri, belli ölçütlere göre belli gruplara bölmektir. Başka bir deyişle birtakım eşyaları, kavramları bazı özellik ve niteliklerine göre gruplandırma, ilgilendirme sürecidir. Dil derslerinde işlenen metinlerde bulunan kelime, cümle, nesne, bitki, hayvan, olgu, olay ve düşüncelerin öğrencilere sınıflatılması konuşmanın zihinsel boyutlarının işleyişi ve gelişimi açısından önemlidir (Rıza, 1999:121). Örneğin okunan bir metinde “trafik”le ilgili kelime ya da kelime gruplarının buldurulup bunların anlamlarının sözlü olarak ifade edilmesi istenebilir. (Özbay, 2006: 111).
- Öğrencilere, *seslerini doğru ve etkin kullanma* etkinlikleri çerçevesinde değişik çalışmalar yaptırılabilir. Güzel ve etkili konuşmada sesi değişik tonlama, vurgu, ritm gibi sesin fiziksel unsurları ile ilgisi hususiyetlerine dikkat etmek çok önemlidir. Düşünceler ton değişiklikleri, hız değişiklikleri ile anlatılır; bu değişiklikler rastgele ve mekanik olmayıp düşüncelerin oluşum sürecinden kaynaklanan ve iletişim eylemini dinleyicinin özelliklerine, niteliklerine uydurma gereğini belirleyen değişikliklerdir (Taşer,

2000). Demirel (2003:100) bu değişiklikleri bireyde kazandırmak şu etkinlik örneğine yer vermiştir:

“Buraya gelin misin?” cümlesi aşağıdaki karakterlere göre farklı biçimlerde söyletme denemeleri yaptırılır;

- Sert bir müdür,
 - Sevinç içinde genç biri,
 - Paniğe kapılmış korku içinde biri.
- Konuşmanın fiziksel unsurlarının eğitimi ve geliştirilmesine yönelik bir çalışma da *tekerleme* etkinlikleridir. Öğrencilerin telaffuzlarını etkin bir biçimde kullanmalarını amaçlayan tekerlemeler her ses için yapılabilir. Özellikle öğrencilerin yanlış ya da eksik yaptıkları seslerin boğumlama ve telaffuzuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmen elinde bulundurduğu tekerlemeleri yeri geldiğinde öğrencilere söyletme çalışması yaptırabilir. Bu çalışmaların nasıl yapılacağına öğretmen karar verir. Değişik şekillerde uygulanabilir. Bir tekerleme söylenir, öğrencilerin bunu sıra ile söylemesi istenir, tekerleme doğru ifade edilinceye kadar sıra ile öğrenciler söylemeye çalışır. Doğru söyleyen öğrenci ödüllendirilir (Kurdayoğlu, 2003: 303).
 - *Söz korusu* çalışmaları da her sınıfta uygulanabilecek konuşma eğitimi etkinliklerindendir. Söz korusu bir şiirin ya da herhangi bir metnin çok kişi tarafından birlikte okunması demektir. Bu çalışmanın öğrencilere faydaları şunlardır (Burdurlu ve Kantarcı, 1971):
 - 1- Metinleri seslendirme güçlerini artırır.
 - 2- Birlikte okuma alışkanlığını sağlar.
 - 3- Zevk düzeylerini yükseltir.
 - 4- Önemli yanlışları ortadan kaldırır.

Türkçe öğretmeni bu tür etkinliği sınıf içinde yaparak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilir. Bu çalışmaya örnek vermek gerekirse; bir şiirin kıtaları kız ve erkek öğrenciler tarafından seslendirilebilir. Söz korusu çalışması öğrencilerin ilgisini çeker ve derse ayrı bir hava katar (Kurdayoğlu, 2003: 301).

- *Son Harf*; Çok vakit almayan ve son derece basit olan bu oyunda, öğrenci bir önceki öğrencinin söylediği kelimenin son harfiyle başlayan bir kelime söylemeye çalışır. Örneğin öğrenci kalem kelimesini kullanırsa, bir sonraki öğrenci “m” harfiyle başlayan bir kelime örneğin masa diyebilir. Yanlış bir kelime kullanan, verilen zamanı geçiren veya aynı kelimeyi ikinci defa kullanan öğrenciler oyun dışı bırakıldığında oyun hızlanır ve birinci seçilir. Kelime hazinesi ve telaffuzu geliştirmeye yönelik olan bu oyun ilköğretimin bütün sınıflarında kullanılabilir. Konunun erken bittiği dersin son bölümlerinde yapılabilir (Kurudayıoğlu, 2003: 304).
- *Kelime Anlatımı*; Sınıf iki gruba ayrılır. Öğretmenin belirleyeceği bir kelimeyi grubun sözcüsü kendi grubuna hiçbir mimik, şekil, çizim ve el hareketi kullanmadan, sadece konuşarak anlatmaya çalışır. Örneğin ‘ansiklopedi’ kelimesini “Bir tür kitap. İçinde her türlü bilgi bulunur, tüm bilgiler alfabetik olarak sıralanmıştır.” şeklinde tanımlayarak anlatmaya çalışır. Bu etkinlik anlatan için konuşma, diğer öğrenciler için dinleme becerinin gelişmesine yöneliktir (Kurudayıoğlu, 2003: 304-305).
- *Sessiz Sinema*; Sınıf ikiye bölünür. Grup sözcüsü karşı grubun belirleyeceği özel isim içermeyen filmi konuşmadan hareket ve mimiklerle sessiz sinemada kalıplaşmış “zıttı, eş anlamlısı, ekle, çoğul” hareketlerinden de faydalananarak anlatmaya çalışır. Öğretmenin her sözcük için bir dakika vermesi, ve her film anlatımında grup sözcüsünü değiştirmesi önerilmektedir. Gruplara bildikleri filmler için puan verilmesi, anlatılması istenen filmlerin içinde seviyelerine göre anlayamayacakları kelimelerin olmaması dikkat edilmesi gereken noktalardır (Kurudayıoğlu, 2003: 305)..
- *Sesli Sinema*; Sessiz sinemanın sözcünün ve grubun konuşmasına izin vererek oynatma şeklidir. Sözcü filmde geçen kelimeleri tanımlayarak; sıfat, isim, veya fiil olduklarını belirterek, soyut ya da somut olduklarını söyleyerek ve kelimeleri betimleyen diğer özelliklerden söz ederek anlatmaya çalışır. Bu oyunda grupta sözcü arasında kurulacak soru-cevap diyalogu çok önemlidir. Özellikle ilk uygulamalarda öğretmenin araya girip yönlendirici bazı sorular sorması gerekir. Sesli film oyununu konuşma eğitimi açısından sessiz film

oyunuyla karşılaştırdığımızda hem dil becerilerinin geliştirilmesi, hem aktiflik açısından daha yararlı olduğunu söyleyebiliriz (Kurudayıoğlu, 2003: 305).

- *Kim Bu Adam?*; Bir öğrenci bir kişinin adını ufak bir kağıda yazarak sınıfın ortasına gelir. Sınıftakiler, “Politikacı mısın?, Türk müsün?, Çok para kazanıyor musun?” gibi evet-hayır sorularıyla kişinin kim olduğunu bulmaya çalışırlar. Oyun sınıf ikiye bölünerek de oynanabilir. Bu sefer bir grup, diğer grubun tespit ettiği kişiyi bulmaya çalışır. İlk uygulamalarda öğretmen de öğrencilerin aralarına katılarak yönlendirici sorular sormalıdır. Bu oyun öğrencilerin sözel ifade, aktif dinleme ve soru sorma becerilerinin geliştirilmesi açısından güzel bir uygulamadır (Kurudayıoğlu, 2003: 305).
- *Karagöz ve kukla oynatma* ile de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu etkinlik de dersin canlı hale gelmesini sağlar. Metinde işlenen Karagöz metni hazırlanan materyal ile birlikte öğrencilere oynattırılabilir. Aynı şekilde bu etkinlik metinden bağımsız öğrencilerin kendilerinin oluşturacağı bir metinle de yaptırılabilir.
- *Karikatürler*; Bilgisayarla çeşitli karikatürler tahtaya/duvara yansıtılır. Öğrencilerden iki dakika boyunca karikatürü incelemeleri istenir. Ardından öğrencilere, karikatürde neler gördükleri ve karikatürde anlatılmak istenenlerin neler olduğu sorulur; öğrenciler söz alarak düşüncelerini belirtir. Burada öğretmen parmak kaldırarak söz alınacağını ve ondan sonra konuşulacağını, bir kişinin sözü bitmeden onun sözünün kesilmeyeceğini özellikle vurgulamalıdır (Doğan, 2009: 198).
- *Hangi İstasyondayım?* Öğrencilerden görmek istedikleri şehirlerin belirgin özellikleriyle ilgili araştırma yapmaları istenir. Söz hakkı alan konuşmacı durduğu her istasyonda bulunduğu şehrin özelliklerini anlatmaya başlar. Konuşmacıya soru sormak isteyen öğrenciler konuşmacıdan söz hakkı alarak o şehirle ilgili açıklayıcı sorular sorarlar. Konuşmacı da bu soruları dikkatlice cevaplar. Konuşmacı tarafından özellikleri anlatılan şehir öğrenciler tarafından bulunduğu takdirde konuşmacı bir sonraki istasyona doğru yolculuk yapar. Her bir istasyonda özellikleri belirtilen şehir bulunduktan sonra bir sonraki istasyona doğru yolculuk devam eder (Arslan ve Sevim, 2013:176).

- *Tarihte Bugün*, Tarihte bugün yaşanan önemli olaylar öğrenciler tarafından araştırılır. Araştırılıp ortaya çıkan olaylardan en önemli olanı öğrenciler tarafından seçilir. Tarihte bugün yaşanan olay kimin başından geçmişse hayali olarak bu kahraman sınıfa çağrılır. Sınıftan iki öğrenci seçilerek birinin bu kahramanı diğerinin ise bu kahramanla röportaj yapacak olan gazeteciyi canlandırması sağlanır. Yapılacak bu sohbetle ilgili konuşma metni hazırlanır. Seçilen iki öğrenci bu sohbeti canlandırır (Arslan ve Sevim, 2013: 177).

Bu etkinlikler; sınıfın seviyesi, hedef, ilgi ve ihtiyaçları, çevresel şartlar, öğrencilerin yaşı ve gelişim düzeyleri, diğer dil becerileriyle ilişkisi göz önünde bulundurularak; konuşma eğitiminin zihinsel ve fiziki unsurlarına yönelik, diksiyonu geliştirici nitelikte ve öğrencilerin günlük yaşamda farklı durumlarda yapabilecekleri konuşma örnekleri şeklinde öğretmen tarafından ayarlanıp değişik şekillerde uygulanabilir. Konuşma eğitime yönelik etkinlikler, çalışmalar, “kolaydan zora, basitten karmaşığa, öğrenciye görelilik” gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Bu çerçevede öğrencilere, sınıfın tamamına hitap edecek konuşma örneklerinden önce ikiyeşerli, üçerli gruplar hâlinde grup içi konuşma çalışmaları yaptırmak yerinde olacaktır. Bu tür çalışmalarda konuyu öğretmen belirleyebileceği gibi öğrenciler konu seçiminde serbest de bırakılabilir. Grup çalışması; öğrencilerin heyecanlarını kontrol etmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etme alışkanlığı kazanmalarına yönelik etkili bir çalışma ortamı sunar. Bu sayede sınıftaki öğrenciler, sınıf içi iletişim durumlarında rahat davranmaya başlayabilir. Yalnız öğretmenin grup oluşumunu öğrenciye bırakmaması, grup üyelerini kendisi seçmesi, işbirlikçi öğrenme esasına dayanarak grupları heterojen bir şekilde oluşturması önemlidir (Altuntaş, 2012: 43-44). Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılımlarına fırsatlar tanınmalıdır. Öğretmen bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumunda olmalıdır (MEB, 2006).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin üzerinde hassasiyetle durulması gereken diğer önemli bir konu öğrenme-öğretme sürecinde yer alacak etkinliklerin hangi yöntem-tekniklerle daha başarılı olacağını belirleyip bu yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıdır. Program bu durumun önemini; konuşma becerisi amaç-kazanım ve etkinlik örnekleri tablosunun hemen yanında yer alan açıklamalar bölümündeki (MEB,2006:21) *“Her konuşma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.”* ifadesiyle ortaya koymaktadır.

2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma Eğitimi Yöntem/Teknikleri

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, eğitime bakışı etkilemekte, öğrenme-öğretme sürecinde modern yöntemlerin işe koşulmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim ortamlarında bugünün ve yarının insanını yetiştirmek için geleneksel eğitim yaklaşımları giderek terk edilmekte ve yerini öğrenciyi merkeze alan, onun hayatla olan bağını koparmayan yaklaşımlar, stratejiler, yöntem ve teknikler almaktadır.

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Eğitim, tüm dünyada sürekli bir değişim içindedir. Bu değişimler, okulda ne öğretileceği/öğrenileceği kadar ne zaman ve nasıl öğretileceği/öğrenileceği konusunu da gündeme getirmiştir (MEB, 2005). İnsan öğrenmesinin doğasına ilişkin yapılan çalışmalar ve bunun doğurduğu sonuçlar tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesini ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Ülkemizde eğitim açısından bu değişim 2004-2005 yıllarına rastlamış ve büyük bir reform hamlesi olarak kendini göstermiştir. Yapılandırmacı anlayış olarak kavramsallaşan bu yeni paradigma en çok öğrenme-öğretme süreçlerinde etkisini göstermiş ve öğrenmenin doğasına ilişkin yeni yöntem ve tekniklerin gelişmesini

sağlamıştır. Programlarda yer alan bu yeni yöntem ve teknikler program kazanımlarının elde edilmesinde önemli rol üstlenmiştir. Çünkü artık öğretmen geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994: 225). Öğretmenin tüm bunları yapabilmesinde belirleyici unsurlardan biri sürece dahil edilen yöntem ve tekniklerdir.

Öğrenme sürecinde işe koşulacak yöntem aynı zamanda öğrenenin ve öğretmenin öğrenme yaşantısındaki rolünü de belirlemekte; süreci baştan etkisi altına almaktadır. Örneğin; düz anlatım yöntemi olarak bilinen geleneksel anlayışta öğretmen bilgi aktaran rolündeyken öğrenci dinleyen ve alıcı (edilgen) rolündedir. Kuşkusuz bu yönteminde uygulanacağı yer ve zaman vardır; fakat başat bir anlayış olarak süreçte rol almamalıdır. Gelişmeler göstermiştir ki öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan, 1986: 65). Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Ayrıca, insan zihni de tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir (Yaşar, 1998: 69).

Bu yeni anlayışla oluşturulan programların eski öğretim yöntemleriyle amacına ulaşması mümkün değildir. Her ikisinin de içinden çıktığı paradigma farklıdır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alması istenen öğrenme-öğretme süreçleri ve bu sürecin ayrılmaz parçası olan yöntem-tekniklerin seçilip uygulanması konusu yukarıdaki değerlendirmeler ışığında ele alınmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulan yöntem ve teknikler program kazanımlarının istenen düzeyde bilgi, beceri ve alışkanlığa dönüştürülmesinde temel bir araçtır.

Program bu konuya ilişkin olarak çeşitli başlıklar altında yöntem ve tekniklerin süreçteki rolü ve önemine değinmiştir. Programın tanıtıldığı giriş bölümünün birinci paragrafının ikinci cümlesinde şu ifadeler yer verilir:

“ Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir.”(MEB, 2006: 2)

Programın bir diğer bölümü olan “açıklamalar” kısmında;

Her konuşma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.” (MEB, 2006: 21) ifadesine yer verilir.

Yine programın ders işleme süreci bölümünde “Konuşma” başlığı altında şu ifadeler yer verilir:

“Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlenir. Etkinlikler belli bir yöntem dâhilinde yapılmalı, yıl boyunca mümkün olduğunca çeşitli yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir.” (MEB, 2006: 245)

Program konuşma eğitimi için önerdiği yöntem ve teknikleri bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında sadece bir araç olarak görmemiş; öğrencilerin elde etmeleri gereken bir kazanım olarak da görmüştür. Ve bu durumu 3. Amaç başlığının 12.kazanımında “Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.”(MEB, 2006: 21) ifadesiyle somutlaştırmıştır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Program’da kendinden önceki (1949,1962,1981) programlardan farklı olarak “Yöntem Ve Teknikler” başlığı ile bir dizi yeni yöntem ve tekniğin tanıtıldığı görülmektedir.

Programda konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla önerilen; (ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest

konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği) yöntem ve teknikler aşağıdaki şekliyle tanıtılmıştır (MEB, 2006: 63,64).

2.5.1. İkna etme

Amaç: Bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

Uygulama: İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.

2.5.2. Eleştirel konuşma

Amaç: Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.

2.5.3. Katılımlı konuşma

Amaç: Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir.

Uygulama: Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicilerin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır.

2.5.4. Tartışma

Amaç: Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.

Uygulama: Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır. Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

1. Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı,
2. Tartışma sürecinde konu dışına çıkılmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı,
3. Belirlenen yönteme uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı,
4. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı,
5. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,
6. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

1. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,
2. Konu dışına çıkmamalı,
3. Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,
4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir.

2.5.5. Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma)

Amaç: Konuşmada, karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.

Uygulama: Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği yaptırılır.

2.5.6. Gündümlü konuşma

Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.

2.5.7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.

2.5.8. Serbest konuşma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

2.5.9. Yaratıcı konuşma

Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.

2.5.10. Hafızada tutma tekniği

Amaç: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.

Uygulama: Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur.

Hafızanın çalışması ile ilgili en önemli prensiplerden biri de bilgilerin düzenli aralıklarla tekrarlanmasıdır. Konuşmalara ait anahtar kelimelerin temsil ettiği resimlerin bir kağıda çizilmesi de konuşma metinlerinin hatırlanması için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Amaç, oradaki resimlerin konuşmacıya anahtar kelimeleri ve konuşma metnini belirli bir sırayla hatırlatmasıdır (Ünal, 2006: 95).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen bu yöntem ve tekniklere ilişkin genel bir kavram karmaşasından bahsetmek yerinde olacaktır. Yöntem ve teknik kavramları kendi içinde dahi tartışmalı bir durumdayken buna bir de “tür” kavramı eklenerek programda yer verilen bu yöntem ve tekniklerden bazılarının tür olduğu alan uzmanlarınca ifade edilmektedir. Örneğin: 1-5 Türkçe Öğretim Programında (2005: 353-366) bu yöntem ve tekniklerin bir kısmı “tür” olarak değerlendirilmiş ve “Öğrenme Türleri” başlığı ile tanıtılmıştır. Yine Ünal (2006: 92-95) “konuşma türleri” başlığı ile

programda yer verilen konuşma becerisi yöntem ve tekniklerini tanıtmıştır. Benzer şekilde Güneş (2014: 123) 1-5 Türkçe Programına dayanarak “İkna etme” yöntemini tür başlığı altında değerlendirmiştir.

Bu görüşlerden farklı olarak konuşma becerisi yöntem ve tekniklerini Türkçe Dersi Öğretim Programı(6-8)’nda olduğu gibi tanıtan ve kitaplarında bu şekilde yer veren birçok alan uzmanı da vardır (Özbay, 2006: 115-118; Kurudayıoğlu, 2013: 97-102; Şahin ve Kana, 2013: 41-44).

Özellikle bu karmaşanın nedenleri arasında 1-5 ve 6-8 Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda benzer nitelik taşıyan “tür, yöntem ve tekniklerin” birbirinden farklı olarak ele alınıp tanıtılması gösterilebilir. Bu açıdan “Türkçe Öğretimi” ve “Konuşma Eğitimi” başlıkları ile hazırlanan bazı kaynaklarda programda yer verilen konuşma eğitimi yöntem ve teknikleri tanıtılırken bazılarında buna hiç yer verilmediği (Demirel ve Şahinel, 2006; Yıldız, 2008; Tazebay ve Çelenk, 2008; Kırkkılıç ve Akyol, 2007; Akyol, 2010), bazılarında da yukarıda ifade edildiği gibi “Tür” başlığı içerisinde değinildiği görülmektedir. Programın başarısı açısından son derece önemli bir değişken olan yöntem ve teknik konusunda kavram birliğine varmak ve bu kavramları yerli yerinde kullanmak, zihinlerde bulantı yaratmadan berrak bir düşüncüyü hakim kılmak; alan açısından bir gerekliliktir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8) konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak bu kavramsal tartışmanın aslında dışında görülebilir; çünkü program, bu yöntemlerin hangi amaca yönelik olduğunu ve uygulamasının nasıl yapılması gerektiğini kısa da olsa ifade etmiştir. Yine programda “Konuşma Etkinlikleri” başlığıyla tanıtılan bölümde yer alan 14 etkinliğin biri haricinde(“Çözüm Yolları”, ss: 94) geri kalan 13’ünde konuşma eğitiminde uygulanmak üzere farklı yöntem ve teknikler önerilmiştir. Yayınlanan öğretmen kılavuz kitaplarında da bu durum aynen korunmuş ve her konuşma etkinliği içerisinde, kazanımlara göre farklı konuşma eğitimi yöntem ve tekniği önerilmiştir (Karabıyık, 2013:13; Şahin, 2012: 23-24; Yangın, B., Celepoğlu, A., Türkyılmaz, F , 2013).

Program; öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanması önerilen etkinlikleri, yöntem ve teknikleri oldukça önemsemiştir. Ana dil eğitimini dil bilgisi yığını olmaktan çıkarmış yaşamsal temel dil becerileri haline getirmiştir. Konuşma eğitimi yöntem ve teknikleri bu yönüyle öğrenci merkezli hale gelmiştir. Yaşamda karşılaşılan iletişim problemlerine dönük çözüm üretici bir işlevin aracı haline gelmiştir. Program, konuşma eğitimine ilişkin olarak önerilen bu yöntem ve teknikler sayesinde eleştirel, yaratıcı, yapıcı, empatik düşünen ve konuşan, konuşma esnasında düşüncesini ikna edici yollarla muhatabına aktaran bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu yöntem ve tekniklerin eğitim ortamlarında ve güncel hayattaki yeri ve önemine sırasıyla değinmemiz yararlı olacaktır.

İkna etme yönteminin konuşma eğitiminde kullanılmasıyla bireylerin iletişim anında birbirlerini etkileme ve bir birlerinden etkilenmelerinin yol ve yöntemleri bireylere kazandırılmak istenir. Kurulan iletişimin pek çoğunda insanlar karşısındaki kişi veya kişilerin davranış değiştirmesi için onu ikna etmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle, iletişimde varılmak istenen nokta, hedef kitlede kaynağın amacına hizmet edecek bir etki yaratmaktır. Bu nedenle sosyal etki ve ikna; hem kuramsal hem de uygulamalı iletişimsel çalışmaların içinde en çok ilgi gören konuların başında gelir (Gürlek, 2013:145). İkna etme çabası hayatın her alanında kendini gösterir. Farklı meslek gruplarının temel aracı durumundadır. Örneğin; bir eğitimci, reklamcı, pazarlamacı, politikacı, yönetici, ikna etme yöntem ve tekniklerini en üst düzeyde etkili şekilde kullanmak durumundadır (Yüksel,1994). İkna kavramını, belirli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen bir iletişim biçimi olarak da düşünmek mümkündür. Larson (2001) iknayı, başkalarının davranışlarını, tutumlarını, yargılarını konuşarak ya da yazarak etkilemek için başvurulmuş her türlü adım olarak tanımlamıştır. Mortensen’a (2004) göre; yaşa, mesleğe, dine, felsefi inançlara bakmaksızın insanlar birbirlerini ikna etme çabası içindedirler. Bu durum, ikna kavramının ve bu kavramın somut ifadesi olan ikna edici konuşmanın önemini açıkça ortaya koymaktadır (Akt: Okur, Süğümlü ve Göçen, 2013: 953).

1-5 Türkçe Dersi Öğretim Programında (2009: 355) İkna Edici Konuşma başlığı altında şu bilgilere yer verilmiştir.

“Bir konuşma türü olan ikna edici konuşma beş adımda gerçekleştirilmektedir. Bunlar; dikkat çekme, anlamayı sağlama, inandırma, tekrarlama ve istenileni açıklama aşamalarıdır.

İkna edilecek konuda değişik görüş ve bilgilerle karşıdakinin dikkatini çekme, canlı bir dille ve somut örneklerle konuyu anlamasını sağlama, soru ve kuşkularını giderecek kanıtlar sunma, ana fikri aralıklarla tekrar ederek hatırlatma ve son olarak da yapılmak isteneni açıklamadır. İkna edici konuşmada ileri sürülen görüşler kabul edilebilir nitelikte olmalıdır. İkna edici konuşma, karşıdaki kişiyi kandırma anlamına gelmez; çünkü kandırma amaçlı konuşmalarda iş birliği yoktur, karşıdaki kişiyi kontrol altına alma söz konusudur. Oysa ikna edici konuşma, iş birliği yapma ve iki taraf için de yarar sağlamayı amaçlamaktadır. İkna eden kişi, karşısındakini kırmamaya dikkat etmelidir. İkna edilen kişi de kendi iradesiyle verdiği kararın sorumluluğunu taşımalıdır. İkna edici konuşma beceri gerektirir. İkna edici konuşmanın yapıldığı süreçte karşıdaki kişinin kendi düşünce süreçlerinin bilincine varması ve başkalarının farklı düşünce süreçlerini de göz önünde bulundurması sağlanır. Böylece konuşmayı dinleyen kişi farklı görüşlerden etkili olanları ayırırken söylenenleri hemen ret ya da kabul etmemesi gerektiğinin bilincine varır.”

Eleştirel konuşma yöntemi ise aynı zamanda bir düşünce biçiminin dışavurumudur. İçinde bulunduğumuz çağın bireyin yetiştirilmesinde en önemli beklentisi eleştirel düşünen ve konuşan bireylerin yetiştirilmesidir. Bu yönüyle programda konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eleştirel konuşma yönteminden yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yöntem programda sadece konuşma becerisiyle sınırlandırılmamış diğer dil becerilerinin (eleştirel; dinleme, okuma ve yazma) geliştirilmesi içinde uygulanması önerilmiştir. Son derece önemli olan eleştirel düşünebilme becerisi ancak dil eğitimiyle bireye kazandırılabilir. Konuşma becerisinin eleştirel nitelik taşıması ana dili eğitimiyle düşünme becerisi kazandırabilmenin temelini oluşturmaktadır. Dil becerilerinin temel becerilerle ilişkilendirilerek

öğretilmesi, yapılandırmacı programda esas alınan öğrenme felsefesinin gereğidir. Düşüncenin temel aracı olan dilin eğitiminde de eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirme hedefi, eğitimin temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Dil becerilerinin herhangi birinde hedeflenen kazanımların, eleştirel nitelikte gerçekleşmesi bireylerin düşünce gelişimine simetrik olarak dil gelişimini de etkinleştirir.

Eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve konuşma, eleştirel ve yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerilerinin gelişmesini destekler. Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli olarak yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesidir.

Eleştirel düşünme becerisinin temelinde sağlıklı, disiplinli, sistematik ve sorgulayıcı düşünme vardır ve bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için yeterli düzeyde düşünce alt yapısına sahip olması gerekir. Bireyin düşünce gelişimi ya da düşünmeyi öğrenmesi kendisi olmasına, kendi düşüncelerini oluşturmaya dayanak oluşturur. Eleştirel konuşmada zihindeki duygu, düşünce ve bilgiler dikkatle seçilerek çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bunlar sıralama, sınıflama, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi işlemlerdir.

Eleştirel konuşma öğrencilerin konuşarak düşünme ve anlama becerilerini geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır. Bu konuşma türü öğrencilerin işbirliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme gibi becerilerini de geliştirmektedir. Eleştirel konuşmada kullanılan kelime ve cümlelerin seçimi de dikkatle yapılmaktadır (MEB,2009).

Eleştirel anlatıcılar sosyal becerilere sahip, grupla çalışabilen ve işbirliği yapan kişilerdir. Eleştirel anlayışın egemen olduğu öğrenme ortamında öğrenciler kendilerini yazılı ya da sözlü olarak ifade ederken olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikrî çözüm üretme becerilerini geliştirme becerileri kazanırlar (Karadüz,2010:1566-68).

Katılımlı konuşma yöntemi öğrenme ortamlarında dinleyici durumunda olan öğrencileri sürece katarak çoklu iletişim ortamlarının oluşmasını temele alır. Eğitim ortamının katılımlı hale gelmesiyle aslında bir yönüyle yaşamda karşılaşılan durumlar yaratılır. Gündelik hayatta sokakta, pazarda, iş yerinde, bankada, hastanede kısacası hayatın her alanında konuşma eylemi birçok insanın ortak katılımıyla gerçekleşir. Konuşma konusuna herkes kendi düşüncesi çerçevesinde katılır ve fikirler harmanlanır. Bu yöntem konuşmanın doğasına uygun olarak birçok öğrencinin kendi fikirlerini ifade etmesine olanak sağlar. Öğrenme süreci aktif hale getirilerek iletişim çok boyutlu hale gelir. Katılımlı konuşma yönteminin eğitim ortamlarında kullanılması gündelik hayatın içerisinde rastlanan iletişim bozukluklarının giderilmesinde son derece önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğretmen bu yöntemle toplumsal uzlaşının birbirini dinleyen bireylerin anlaşmasıyla mümkün olabileceğinin farkına varılmasını sağlayabilir.

Demokrasi olgusunun özüne ilişkin olarak bireylerin kendini iyi ifade edebilmesi, karşısındakini dinleyebilmesi ve sonunda uzlaşmacı bir düşünceyi egemen kılmak istemesi ancak ailede ve okulda katılımlı konuşmalarla mümkün olabilir.

Bu yöntemin uygulanışında özellikle öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri sınıf ortamları yaratılmalıdır. Konuşma bir ders havasından daha çok gündelik yaşamın bir parçası haline getirilmeli ve öğrencilerin doğal olması sağlanmalıdır. Öğrencilerin konuşmaları esnasında oluşan ifade bozuklukları öğretmen tarafından uygun geri bildirimlerle düzeltilmelidir. Katılımlı konuşma yöntemi, klasik sınıf düzeni olan ve öğrenciyle öğretmen etkileşimine izin veren anlayışın dışında öğrenciyle öğrencinin; öğrenciyle öğretmenin yüz yüze etkileşimine fırsat verecek ortamlarda uygulanmalıdır. Bunun için gerekirse oturma düzenleri yuvarlak ya da U düzeni oturma planına göre oluşturulmalıdır.

Tartışma yöntemi bir konu ya da problem üzerinde birlikte konuşarak mümkün olan çözüm yollarını aramalarına dayanır. Yöntemin asıl amacı sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliğe katılmasıdır. Bu yöntemde iki önemli husustan birincisi açık bir amacının olması, ikincisi ön hazırlığı gerektirmesidir. Bilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini açıkça ortaya koyma imkanına kavuştukları bu yöntemde öğrenciler,

sorunları daha iyi anlar, tanımlar ve çözüm yolları önerirler, ancak anlamlı bir tartışma için gerekli bilgi ve konuşma kültüründe olgunluğa erişmek gerekmektedir (Küçükahmet, 2009).

Tartışma yöntemi sadece konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamaz, diğer temel dil becerileri başta olmak üzere tüm disiplinlerin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde etkili bir yoldur. Demirel (2010) bu yöntemin buluş yoluyla öğrenme stratejileri içerisinde yer aldığını ifade ederek, yöntemin daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanıldığını ifade etmektedir.

Tartışma yönteminin eğitim ortamlarındaki yararlarını Küçükahmet (2009: 89) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Demokratik bir yöntemdir.
2. Öğrenciler tartışarak öğrenirler.
3. Öğrencilerde konuşma, soru sorma, sorulan soruları hemen cevaplama gibi yetenekler geliştirilir.
4. Grup içinde aidiyet duygusu geliştirir. Öğrenciler daha iyi ilişkiler kurar, birbirlerini daha yakın hissederler.
5. Öğrenciler kendi düşünce ve görüşlerini açıkça ortaya koyma imkanına kavuşur, diğerlerinin düşünce ve görüşlerini öğrenirler.
6. Diğer öğrencilerin kendi görüşleri üzerindeki eleştiri ve değerlendirmelerini öğrenirler.
7. Belli bir soruna tek başlarına getirebilecekleri çözümlerden çok daha farklı çözümlerin olduğunu görürler.
8. Serbest akıcı bir tartışma ortamında olmak öğrencileri her zaman rahatlatır ve iyi tutumlar geliştirmelerini sağlar.
9. Öğrenciler kendi kendilerini disipline etmeyi öğrenir.
10. Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerini daha iyi tanıma imkanına kavuşur. Grup içinde öğrencilerin davranışlarını gözlemek, onların zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişmeleri hakkında bilgi verir.

Bu yöntemin uygulanması esnasında birçok teknik ve taktikten bahsedilebilir. Münazara, panel, sempozyum, açık oturum, forum , büyük grup tartışması, yuvarlak masa toplantısı, vızılı grupları, fikir taraması, atölye çalışması bunlara örnektir.

Kendini Başkasının Yerine Koyarak Konuşma Yöntemi (Empati Kurma) bir düşünme sürecinin ardından oluşan hümanist bir anlayışın yansıması olan insani bir tavır ve önemli bir konuşma türüdür. Empati kurarak konuşma; iletişim içerisinde olduğun kişi ya da kişilerle bütünleşmeyi kendini onun yerine koymayı ve bu düşünceyle hareket etmeyi gerektirir. Bir konuşma şeklinden daha çok insan olmanın gereği olan tavır, tutum ve anlayışları bünyesinde barındıran bir beceridir. Bu durum insanın konuşma üslubuna, beden diline, haleti ruhiyesine yansır ve bu yansıma iletişimde olduğu kişi ve kişilere ulaşır. Empati kurma becerisi sadece yüz yüze konuşmalar esnasında gerekli olan bir durummuş gibi görülmemelidir. İnsanın yeryüzünde temel ihtiyaçlarının dışında gereksinim duyduğu ihtiyaçlar arasında sosyalleşme olgusu yer almaktadır. İnsan çevresindekilerin mutluluklarıyla mutlu olmakta, üzüntüleriyle dertlenmektedir. Bir aile, bir toplum, bir millet olmanın gereğidir duyarlı olmak. Yaşanan mili ya da evrensel bir faciada tek yürek olmak, acıları ortaklaşa olarak azaltmak, onların yaşamlarını empatik bir bakışla değerlendirmek onlara yardım elini uzatmak insanlığın gereğidir. İçinde bulunduğumuz süreçte çevremizde savaşlar, doğal afetler ve buna bağlı ölümler gerçekleşirken insanlığın en fazla ihtiyaç duyduğu tutum ve tavır “empati kurma” becerisidir. İnsanların daha duyarlı, daha adil, daha iyilikçi ve daha sorumlu olmaları isteniyorsa başta anne ve babalara ve daha sonrasında eğitim ortamlarına büyük sorumluluklar düşmektedir.

Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan gerek kendisini, gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir (subjektiftir); kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız.

Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız. Karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerimize geçebilmeliyiz. Aksi halde empati kurmuş sayılmayız.

Karşımızdaki ile özdeşim kurmak (ona benzemek) veya ona sempati duymak, empatiden farklı şeylerdir. Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi beklenir. Karşımızdaki kişinin duyguları ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade edemezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Çocuklarla yapılan araştırmalarda da (Eisenberg & Fabes, 1990; Feshbach, 1982) empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu, yani saldırganlık ve empatik beceri arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çocuklara verilen empati eğitiminin saldırganlığı ve antisosyal davranışı azalttığı, sosyal uyumu artırdığı da bulunmuştur (Akt: Yüksel, 2004: 343).

Bu yönüyle ana dil eğitimi sürecinde son derece önemle durulması gereken empati kurma becerisi ve alışkanlığının kazandırılması konuşma becerisinin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Konuşma eğitiminin aynı zamanda bir düşünce eğitimi olduğu bilinmelidir. Konuşma eğitime ilişkin olarak yapılacak tüm eğitici ve geliştirici faaliyetler aynı zamanda düşüncenin de gelişmesini sağlayıcı nitelik taşır.

Bu açıdan bu yöntemin kullanılması esnasında öğretmenlerin aşağıdaki aktiviteleri dikkate almalıdır:

- Öğrencilerin sınıf ortamında bir şeyler anlatırken ya da kendi duygularını paylaşıırken onların mutlaka dinlenilmesi gerekir. Bu davranışınız ona, sizin de karşıdaki kişilerin düşünce ve duygularına önem verdiğinizi anlatacaktır.

- Okuma metinleri sonrasında öğrencilere metin içerisinde geçen kişi ve kahramanların yerine geçmeleri istenebilir. Sen bu durumda olsaydın ne yapardın? vb. sorularla öğrencilerin yaşanan durum karşısında empati kurması istenebilir. Bu sayede öğrencilerin karakterin duygu ve düşüncesini ne kadar anlamış (paylaşmış) olduğu konusunda fikir sahibi olunabilir.
- Öğrencilerle iletişim esnasında sen dili yerine ben dili kullanılmalı kendi duygunuzun öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamalısınız. Bu durum aynı zamanda etkili sınıf yönetiminin de bir koşuludur.
- Öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları problemlerde sorunu çözmek için birbirlerine duygularını ve düşüncelerini anlattırma yöntemi kullanılabilir. Bir birlerinin duygularını anlamasına fırsatlar verilerek olası yaşanacak sorunların önüne geçilmesi konusunda önemli bir adım atılmış olur.
- Hayatın içerisinde var olan mesleki roller, (hemşire, öğretmen, hizmetli, avukat, asker, polis, kuaför, kasiyer, işçi vb.) öğrencilere dağıtılarak, öğrencilerin ileride bu mesleklere sahip olmaları durumunda gün içerisinde neler yaptıkları, ne tür zorluklar yaşadıkları konusunda empati kurulur. Böylece çeşitli sektörlerde hizmet veren ve hizmet alan insanların karşılıklı olarak beklentileri ve duyguları paylaşılmış olunur.
- Öğrencilerden akademik başarı ve başarısızlıklarında hangi duygular içerisinde olduklarını ifade etmeleri istenir. Her iki duygununda onların hayatındaki yeri ve önemi paylaşılır. Bu sayede çeşitli sebeplerle başarısızlık yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde öz saygılarını zedeleyici (tembel vb.) ifade ve tutumların onlar için ne kadar üzücü bir durum yarattığının farkına varılması istenir.
- Sınıfa güncel olaylara ilişkin gazete haberi, fotoğraf, getirilerek olaydaki kişilerin duygu ve düşünceleri dramatizasyon tekniğiyle canlandırmaları istenebilir. Bu sayede empati kurma süreci hem düşünsel anlamda hem de davranış boyutuna yansıtılmış olur.
- Unutulmamalıdır ki öğrenmelerin önemli bir kısmı sosyal öğrenme yoluyla gerçekleşir. Sosyal öğrenmelerde rol model çok önemli bir yer tutar. Bu açıdan öğretmen, öğrencisi için eşsiz bir modeldir. Öğretmenin sınıf, okul ve çevrede yaptığı tüm konuşmalar, hareketler, tavır ve tutumlar öğrenci

davranışlarını şekillendirici etkiye sahiptir. Bu sebeple öğretmenler empati kurma becerisinin bireylere kazandırılmasında ilk önce kendileri öğrencileri adına empati kurmalı ve öğrencilerine bunu hissettirerek, işe başlamalıdır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı(6,7,8.Sınıflar)’nın etkinlikler bölümünde Kendini Başkasının Yerine Koyarak Konuşma yöntemine ilişkin olarak uygulamalı etkinlik örneğine yer verilmemesi program açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Güdümlü konuşma yöntemi konuşma eğitimi esnasında öğretmenler tarafından sıkça başvurulmuş bir yöntemdir. Bu yöntemin birçok uygulama şekli olmakla birlikte belirleyici olan nokta konuşma konusunu öğretmenin dersin amaç ve kazanımları çerçevesinde kendisinin sınıf ortamına getirmesidir. Öğretmen belirlemiş olduğu konuya ilişkin öğrencilere bilgiler verir. Verilen bilgilerin temel amacı öğrencilerin konuşma konusuna ilişkin olarak mevcut bilgi ve yaşantılarını ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktır. Bir diğer önemli konu güdümlü konuşma yönteminde, diğer yöntemlerden farklı olarak öğretmenin süreçteki rolü biraz daha fazladır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğretmen konuya ilişkin bilgi verirken bunu uzun uzadıya bir ders anlatım şekline dönüştürmemesidir. Belirlenen konu öğretmen tarafından çeşitli materyallerle daha somut hale getirilmesi ve öğrencilerin konuya ilişkin düşüncelerini geliştirmek amacıyla beyin fırtınası ve düşünceyi geliştirme yollarına ilişkin farklı tekniklere yer vermesi gerekir.

Öztürk ve Altuntaş (2012: 347)’ın Türkçe öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin en çok kullandığı konuşma eğitimi yönteminin güdümlü konuşma yöntemi olduğu anlaşılmıştır. Bunun nedenleri arasında programda önerilen etkinliklerin önemli bir bölümünde (6 (altı) etkinlikte) uygulanmak üzere güdümlü konuşma yönteminin uygun görülmesi olabilir. Bu durum hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında da ağırlığını korumuştur.

Sönmez (2010: 250-272) güdümlü konuşma yöntemini, başka bir değerlendirme boyutuyla ele alarak güdümlü tartışma yöntemi başlığı ile “Program Geliştirmede

Öğretmen El Kitabı” isimli eserinde tanıtmış ve yöntemin öğrenme öğretme süreçlerinde nasıl ele alınması gerektiği konusunda bilgiler paylaşmıştır. Özetle, öğretmenin dersi, hedef davranışları gerçekleştirecek biçimde planlaması gerektiği üzerinde durmuş soru ve yanıtlara, öğrencilerin etkin bir şekilde katılmaları öğretmenin ise yol gösterici bir görev üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenin konuşmak amacıyla belirleyeceği konular öğrenciler açısından ilgi çekici olmalı, öğrenci seviyesine uygun olmalı, dersin kazanımlarına içerik oluşturacak nitelikte olmalı, güncel yaşantılarla ilişkilendirilebilmelidir.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinin uygulanmasının temel amacı öğrenme yaşantıları sonucu edindikleri yeni kelime ve kavramları konuşmalarında kullanabilmelerini sağlamaktır. Böylece öğrencilerin anlatım gücü gelişecek ve düşüncelerini çevresine çok rahat aktarabileceklerdir. Yeni öğrenilen bir kelime ya da kavramın konuşma eylemi sırasında yaşamla bütünleştirilmesi gerekir. Konuşmalarımız esnasında yeni öğrendiğimiz kelime ve kavramları kullanmamız kelime servetimizin zenginleşmesini sağlayarak üst düzey düşünmemizde etkin rol oynayacaktır. İnsan belleğinin çalışma ilkeleri göz önüne alındığında kullanılmayan, tekrarlanmayan bilgi (kelime, kavram) zamanla unutulmaya yüz tutar. Yeni öğrenilen bilgiler ise tekrarlar sonucunda kalıcı hale gelir. Öyleyse yeni öğrenilen kelime ve kavramlar özellikle ana dil derslerinde uygulamalı çalışmalar ile kalıcı hale getirilmelidir.

Kelime ve kavram dünyasının insan hayatındaki yeri ve önemine ilişkin olarak literatürde önemli görüşler yer almaktadır:

Aksan (2000)’a göre ister bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir. Kavramlar, düşünmenin temelini oluşturmaktadır. “Platon, düşünmenin “konuşma” olduğunu söyler. Düşünme ile konuşma aynı şeydir. Ancak birincisi, ses oluşmaksızın ruhun içinden kendi kendisiyle bir konuşmasıdır. Bundan dolayı ona düşünme adını veririz” (Soykan, 1995: 109). Kaplan (2001) da benzer şekilde kelimelerin bizim düşünme aletimiz olduğunu ifade etmektedir.

Yapıcı (2005: 87)'ya göre algılama gücünün sınırlarını aşan fakat anlama sınırları içinde kalan birçok konu, kelimeler sayesinde kavranmaktadır. Korkmaz (1974: 7-8)'a göre ise hayal eden, düşünen ve duyan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar ve söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır.

Karakuş (2000), Yapıcı (2005), Tosunoğlu (2000), Güleriyüz (2003) ve Çifçi (1991)'ye göre bir kişinin, konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına “aktif kelime serveti”; kişinin okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise “pasif kelime serveti” denmektedir Pasif (edilgen) dil, bireyin dinlerken, okurken anladığı, anlamını bildiği kelimelerden, aktif (etkin) dil ise bireyin konuşma eylemlerine yansıyan kelimelerden oluşur.(Akt: Demir, 2006: 209)

Kişinin aktif kelime serveti ile pasif kelime serveti arasındaki fark büyükse eğitiminde büyük sorun olduğu söylenebilir. Böyle bir durumda dinlediğini ve okuduğunu anlayan; ama derdini anlatamayan insanların varlığından bahsedilebilir. Bu olumsuzluğun doğurguları ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir. Çocuklarımız dersleri dinlerken öğretmenlerini anlayabilmekte, yaşayan Türkçeyle yazılmışsa, okuduklarını da anlayabilmektedirler. Ancak anlatım (yazma ve konuşma) konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Düşünceleri hangi kategoride ve hangi alanla ilgili olursa olsun, onları bildik kelimelerle, beylik sözlerle anlatmaya çalışmaktadırlar (Demir, 2006: 209).

Bir kişinin, birikimini bize anlatabilmesi için aktif hâle getirilmiş bir kelime servetine ihtiyacı vardır. Paylaşılmayan birikimin ise, toplumsal açıdan hiçbir değeri yoktur. Yani sizin bilginiz benim anlayabildiğim kadardır veya siz, kendinizi bana anlatabildiğiniz kadar bilgilisiniz. Bunu çok bilinen bir sözle ifade etmek istiyorum: “Denizin ikimize ait olması bir şey ifade etmez. Çünkü onu paylaşacak kabımız yok!” Şu hâlde iletişim zenginliği kelime zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim öğretimin her kademesinde, geçici veya daimi, her programa kişisel kelime servetini artırmaya yönelik açık ve anlaşılır hedefler koymak zorundayız (Demir, 2006: 208).

Karadüz (2010: 1578)'e göre:

“Kavramların, bilgi edinmeyle olduğu gibi çocukların zihin gelişimiyle de açık bir ilişkisi vardır. Çocuklar yaşlarına ve zihin gelişimlerine göre kavram geliştirmektedirler. Piaget (1965), yaptığı araştırmada çocukların edindikleri kavramlarla gelişme dönemleri arasında ilişkiler kurmuştur. Öğrenme bireyin zihin gelişimini olgunlaştırmakta, böylece hem zihinsel gelişme hem de öğrenme birbirine paralel olarak devam etmektedir. “Koffka (1925), gelişmenin iki yanı arasında belli bir karşılıklı bağımlılık olduğunu kabul etmektedir. Çeşitli olgulara dayanarak, bir organın olgunlaşmasının, onun öğrenme ve uygulamayla gelişen işleyişine bağlı olduğunu göstermektedir.” (Aktaran Vygotsky, Çev. Koray, 1998: 141) Koffka’nın bu yaklaşımı, kavram öğrenme etkinliklerinin artırılıp nitelikli hâle getirilmesinin zihinsel gelişimi de etkileyeceği yönündedir. Nitelikli düşünmenin varlığı da bireylerin kavram dünyasının varlığına dayanmaktadır.”

İnsan hayatında bu denli büyük bir etkiye sahip olan kelime ve kavramların amaç edildiği bir tekniğin 2006 Türkçe Dersi Öğretimi Programı (6,7,8. sınıflar)’nda konuşma ve yazma eğitimi esnasında uygulanmasının önerilmesi son derece sevindiricidir. Fakat bu tekniğin uygulandığı örnek bir etkinliğe yer verilmemesi ayrıca bir eleştiri konusu olabilir.

Bu teknik, oluşturulan kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşmayı gerektirdiğinden öğrencilerin yaratıcılıklarını da ortaya koymalarına izin vermektedir. Havuzda seçilen kelime ve kavramın daha önceden bilinmiyor olması bu yöntemi hazırlıksız konuşma türü içerisinde değerlendirmemizi gerektirir. Bu teknik sayesinde gündelik hayatın her anında karşılaşılan hazırlıksız konuşmalar sınıf ortamına belirli kurallar çerçevesinde taşınmış olur. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinin en önemli yanı, öğrencilerin bildikleri kelimeleri ortaya çıkartmak ve bunları konuşmaları esnasında kullanmalarını sağlamaktır. Havuzda oluşturulacak kelime ve kavramlar, okuma ve dinleme etkinliklerinde öğrenilen yeni kelime ve kavramları da içerisine alan öğrenci seviyesine uygun olarak belirlenmelidir. Konuşma eğitimi

açısından, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniği, zihinsel birikimleri ortaya çıkartan ve kullandırmayı amaçlayan yaratıcı bir tekniktir.

Serbest konuşma yönteminin çıkış noktası, Kavcar vd. (2005: 59)'nin belirttiği *“Konuşma becerisi, ancak konuşmakla kazanılır. Konuşmamak; bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, öğrenmemek demektir.”* düşüncesine dayanır.

Konuşma yetisi insanda doğuştan var olan bir beceri olmakla birlikte gelişimi tüm becerilerde olduğu eğitsel çabayla mümkündür. Birey konuşma eylemi sırasında fiziksel ve zihinsel unsurların yanında dışsal algılara bağlı birtakım değişkenleri (heyecan, vb.) de kontrol altına almak durumundadır. Bu durum ancak çeşitli deneyimlerle elde edilebilir. Bilişsel anlamda konuşma eylemine ilişkin ne kadar teorik bilgiye sahip olunursa olunsun, yaşamsal beceriye dönüşmediğinde bunun bir anlamı yoktur. Bu sebeple okullarımızda öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin geçmişten gelen tüm korkularını yenebilecekleri sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin içinden geldiği gibi serbestçe konuşacakları fırsatlar yaratılmalıdır. Konuşmalarında var olan olumsuzluklar onları incitmeden uygun geri bildirimler yoluyla düzeltilmelidir.

Serbest konuşma yöntemi, özellikle kendini ifade etmekte zorlanan öğrenciler açısından son derece önemlidir. Bu yöntemde öğrenciler kendi istedikleri bir konuda duygu ve düşünce ve hayallerini anlatırlar. Genelde bu yöntemde öğrencilerin anıları konuşmalarında esin kaynağı olmaktadır. Bu yöntemle sınıf içerisinde çok fazla tanınmayan öğrencilere ilişkin yeni bilgiler öğrenildiği ve bunun da sınıf ortamındaki kaynaşma açısından olumlu katkıları olduğu gözlenmektedir.

Program tüm bu gerekçelerle *“öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek amacıyla”* haftalık ders saatinin bir kısmının serbest konuşmaya ayrılması gerektiğini vurgulamaktadır. (MEB, 2006: 65)

Yaratıcı konuşma yönteminin çıkış noktası yaratıcı düşünmedir. Yaratıcı düşünmeden yaratıcı bir konuşmanın yapılamayacağı bir gerçektir. Bu yönüyle program

konuşmanın düşünce ile olan ilişkisine dikkat çekmiştir. Yaratıcı olma fikri bugün hayatın tüm alanına sirayet etmiş ve insan nitelikleri içerisinde en ön sıralarda yerini almıştır. Bireyin yaşamsal faaliyetlerinde yaratıcı olması onu çevresi açısından bir adım öne çıkarmaktadır. Yaratıcılık zihinde düşünmeyle başlayan ve konuşma ve davranışlarla açığa çıkan karmaşık bir süreçtir.

Yaratıcılık kapasitesinin doğuştan getirildiği, sonradan yaratıcı olunamayacağı şeklindeki yanlış görüşler artık terk edilmektedir. Yaratıcılığın her bireyde doğuştan var olduğu doğru olabilir ancak, bireylerin yaratıcılığı zeka, yetenek, çevre, eğitim, vb. etkisi ile doğru orantılı olarak artabilir. Doğuştan getirilen yaratıcılık, devamlılığı, düzeyi ve gelişim evreleri bakımından kişiden kişiye göre değişebilir. Çevre etkisi yaratıcılık üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle yaratıcılığı geliştirilebilir bir özellik olarak görmek yaygınlaşmaktadır. Yaratıcılık artık varılacak veya varılmış bir durak değil, özgün bir ürünü ortaya koyma süreci olarak görülmelidir. Çevreyi uygun düzenleyerek ve uygun bir eğitim vererek yaratıcılığın geliştirilebileceğine inanma eğilimi gün geçtikçe ağırlık kazanmaktadır (Doğan, 2010: 170).

Bu anlamda okullardaki eğitim faaliyetleri içerisinde yaratıcı düşünceyi ön plana çıkartacak yöntem, teknik, taktik ve etkinliklere ihtiyaç vardır. Programda yaratıcı konuşma yöntemi birçok etkinlikte (Bizimkiler, Çapraz Sorgu, Bana Bir Masal Anlat, Dil Yaresi, Hakkımı Arıyorum) uygulanmak üzere önerilmiştir. Burada esas sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, yaratıcı konuşma yöntemi içerisinde programın önerdiği etkinlikleri ve kendilerinin geliştireceği etkinliklerle birlikte öğrencilerin yaratıcı düşünme, yaratıcı konuşma becerilerini geliştirici öğrenme faaliyetlerinde bulunmalıdırlar. Aksi halde geleneksel yöntemlerde, ezbercilik, öğretmenin ya da kitapların yazdıklarını aynen öğrenme ve uygulama, yaşama geçirilmeden bilgilerin aktarımı vb. işleyişler öğrencilerin yaratıcılığını köreltmektedir.

Hafızada tutma tekniği, konuşma eğitimi içerisinde önemli bir yeri olan bellek gelişimine, katkı sağlayan önemli bir etkinliktir. Konuşma becerisiyle ilgili zihinsel unsurların önemli bir kısmı doğrudan bellekle ilişkilidir. Konuşmanın her türünde (hazırlıklı ve hazırlıksız) dayanak noktası bellektir. Çünkü bireyin akıcı ve etkili

konuşmasının özünde bellekte yer alan bilgilerin belirli bir düzen içerisinde aktarımı vardır.

İyi bir konuşmacının bilgiyi beyinde düzenli bir biçimde depolaması, bu bilgileri gerektiği yerde ve zamanda hızla aktarabilmesi gerekmektedir. Genellikle konuşmalarını beğendiğimiz, etkilendiğimiz, ikna edici bulduğumuz insanların bu özelliklerinin gelişmiş olduğu görülür. Bu yüzden konuşma ile bellek arasındaki ilişkinin başarı ile kurulması gerekmektedir (Yalçın, 2002: 110).

Konuşma özünde dinleyeni ikna etme düşüncesiyle başlayan bir süreçtir. Birey bu amaç çerçevesinde konuşmasını yapılandırırken düşüncesini bir dizi işlemde geçirmekte, konuşmanın içerik ve özelliğine göre tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, açıklama, tanımlama, betimleme, öyküleme vb. düşünceleri geliştirme yollarına başvurmaktadır. Düşünceleri geliştirme yolları olarak tanımlanan bu tekniklerin özünü bilgi yapıları oluşturmaktadır. Örneğin konuşma esnasında düşüncemizi uzman bir kişinin sözü ile desteklediğimizde ya da sayısal bir veri ile somutlaştırdığımızda konuşma amacına daha çok yaklaşmakta etkileyici bir hal almaktadır. Bunları yapabilmenin ilk şartı düşüncenin dayanağı olan bu bilgilere sahip olmaktır. Hayatın her alanında, konuşmaya ihtiyaç duyduğumuz her yerde; iş görüşmesinde, önemli bir toplantıda, evlilik teklifinde, insanları ikna etmek istediğimiz bir durumda yapılacak konuşma öncesinde bazı provalar yapılır. Çeşitli kelime ve cümlelerin üzerinde durulur, belirlenen kelime ya da cümlelerin konuşmaya şıklık katacağı düşünülür; işte tam bu süreçte bilgileri hafızada tutma becerisi önem arz eder.

Etkili bir konuşmanın berrak bir hafızayla mümkün olacağı unutulmamalıdır. Bu amaçla programın önerdiği bu tekniğin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Bu etkinliklerle birlikte güçlü bir hafızaya sahip birey konuşmalarını büyük bir özgüven içerisinde yapacaktır.

Program her ne kadar bu tekniğin uygulanmasını önerse de etkinlikler bölümünde örnek bir uygulamaya yer vermemesi bir eksikliktir. Bununla birlikte 6,7 ve 8. sınıf öğretmen kılavuz kitaplarında (6.Sınıf Evren Yayınları; 7. Sınıf Pasifik

Yayınları; 8. sınıf Bisiklet yayınları) bu teknikten hiç bahsedilmemesi ve konuşma etkinliklerinin hiçbirinde bu tekniğe yer verilmemesi öğretmenlerin bu yöntemi öğrenme süreçlerine taşıyabilmesi açısından olumsuz bir durumdur. Yaman vd.(2013:419)'nin yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin hafızada tutma tekniğini konuşma becerisini geliştirmek amacıyla Türkçe derslerinde kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerinden biri olarak program ve kılavuz kitaplarda ilgili tekniği tanıtıcı etkinliklere yer verilmemiş olması gösterilebilir. Bu yönüyle programın önemli görerek öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanmasını istediği ilgili yöntemlerin öğretmen kılavuz kitaplarında etkinlik örnekleriyle somutlaştırılması öğretmenlerin yöntem/teknikçe dayalı olarak eğitim faaliyetlerini tasarlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Almayan Konuşma Eğitimi Yöntem/Teknikleri

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)'nda konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yer verilmeyen fakat literatürde yer alan yöntem ve teknikler aşağıda tanıtılmıştır. Literatürle ilişkilendirilerek tanıtılan yöntem ve teknikler, araştırmada konu edinilen yöntem ve tekniklerle sınırlandırılmıştır.

2.6.1. Tümevarım

Öğrencilerin sınıflama, genelleme, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirir. Tümevarım çeşitli şekillerde uygulanabilir:

1. Bir konu seçilerek sınıf gruplara ayrılır. Her grup konuyu farklı bir açıdan ele alır. Konu hakkındaki farklı bakış açıları sınıflanır ve bunlardan yola çıkarak genel bir yargıya varılır.
2. Bir kavram havuzu oluşturulur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup havuzdan bir kavram seçer. Grup üyeleri konunun özel bir yanını ele alır. Daha sonra görüşler birleştirilerek kavramla ilgili genel bir yargıya varılır.

Her gruptan bir kişi varılan genel yargıyı sınıfa açıklar (Ünalan, 2006: 94; Özbay, 2006: 117-118).

2.6.2. Tümdengelim

Öğrencilerin bilimsel düşünme ve yaratıcılık yönlerini geliştirmek, eleştirel düşünmelerini sağlamak, sorun çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek amaçtır.

Herhangi bir konuda genel bir görüş örnek olarak verilir ve bu görüş sınıf içinde tartışılır. Konunun genelinden hareketle özel bir yanı ortaya çıkarılarak konuşmaya devam edilir (Ünalan, 2006: 94; Özbay, 2006: 118).

Bu iki yöntem Ünalan (2006) ve Özbay(2006) tarafından kitaplarında programda konuşma eğitime ilişkin olarak önerilen yöntem ve teknikler ile birlikte tanıtılmıştır. Fakat bu yöntemler programda konuşma yöntem ve teknikleri olarak yer almamaktadır.

Bu yöntemlere programın konuşma etkinlikleri bölümünde “Münazara” (Meb, 2006: 101) başlığıyla yer verilen etkinlik örneğinde rastlanmaktadır. Bunun dışında herhangi bir bölümde tanıtımı yapılmamıştır.

Talim Terbiye Kurulunun programa ilişkin olarak ilerleyen zamanlarda yapmış olduğu değişiklikte “Münazara” isimli etkinlikte önerdiği tümevarım ve tümdengelim yöntemini değiştirerek yerine tartışma yönteminin uygulanması istenmiştir. Bu değişikliğin nedeni bilinmemekle birlikte, sehven yapılan bir yanlışlığın düzeltilmesi olarak da görülebilir.

Tümevarım ve tümdengelim yaklaşımı iki ayrı paradigmanın eğitim ortamlarına yansımasıdır. Bilimsel düşüncenin iki önemli sacayağı olan bu yaklaşımlar konuşma eğitiminde kullanılmak üzere önerilen özel bir yaklaşım ya da yöntem olmaktan çok genel bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak görülmesinin daha anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacı tümevarım ve tündengelim yöntemlerini literatürde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir yöntem olarak tanıtılmasından dolayı çalışma kapsamına almıştır.

2.6.3. Canlandırma (Dramatizasyon)

Etkin öğretim yöntemlerinden birisi olan dramatizasyon yöntemi, “bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest veya sözle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle, bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir” (Kavcar, 2002: 40). Bu yöntemde bir duygu, düşünce, durum, sorun ya da olay bir grup önünde canlandırılır.

Piaget (2004: 32–61)’e göre çocuklar ya da öğrenciler temel eğitime (okul eğitime) başlayıncaya kadar ailesini veya kendi hayal gücüyle yarattığı bir karakteri taklit ederek ya da arkadaşları ile oyun aracılığıyla etkileşimde bulunarak etrafındaki dünyayı keşfeder; bu dünya hakkında kendi bilgisini yapılandırır.

Bireyin doğal gelişimi sürecinde hayatı tanınması ve ona uyum sağlaması açısından doğuştan gelen bir güdü olan oyun oynama isteği, eğitim ortamlarında işe koşulacak önemli bir yöntem olarak görülmelidir. Dramatizasyon , uzun bir hazırlığa ihtiyaç duymadan yapılan, dersleri daha güzel ve daha iyi anlaşılır hâle koyan bir çalışmadır. Bunun için de bu teknikten öğretmen yeterince yararlanmalıdır (Öz, 2001: 232).

Belli roller üzerine kurulan dramatizasyon öğrencileri toplumsal ve kişisel yönden geliştirir, onlara yaşantı zenginliği sağlar. Genç (2003: 202-203)’e göre özellikle ikinci kademedeki (ortaokul) uygulaması azalan ve daha sonraları ise hemen hemen hiç kullanılmayan bu yöntem, aslında beden ve sözün uyumla kullanıldığı etkin bir eğitsel yöntemdir. Çocuk bir karakteri canlandırırken kendisini, diğer insanları ve çevresini tanıır. Hayal ve yorum gücünü kullanır, duygularını harekete geçirir. Bunları yaparken de bir yandan sözcük dağarcığını zenginleştirir.

Yapılacak dramatizasyon etkinlikleri konuşma becerisinin zihinsel ve fiziksel unsurlarının gelişimine önemli derecede katkı sağlar. Sesin eğitime ilişkin, boğumlama, tonlama, ezgi, vurgulama, duraklama gibi diksiyon çalışmaları canlandırma ve oyun etkinlikleriyle sıkıcı olmaktan çıkartılıp zevkli bir çalışma haline dönüştürülebilir. Canlandırma esnasında yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve bellek eğitime ilişkin bir dizi karmaşık zihinsel faaliyet gelişme gösterir. Bu gelişimler doğal olarak konuşma becerisinin de gelişmesini sağlayacaktır. Örneğin: Ders kitaplarında bulunan metinlerin, kullanılan dil özelliklerine bağlı kalınarak, öğrenciler tarafından canlandırılması yoluna gidilmesi halinde; bu durum, öğrencilerin, canlandırdıkları kahramanın rolüne girmelerini ve onun diliyle konuşmalarını sağlar ve bu şekilde öğrenciler kendi konuşmalarını düzeltme imkânı da bulmuş olurlar. Dramatizasyon yöntemi ile gündelik hayatta yaptığımız konuşmaların tümüne ilişkin sınıf ortamında etkinlik yaptırılabilir. Bu etkinlikler günlük konuşmadan, sanatsal konuşmaya kadar sınıfın ve öğrencinin düzeyine göre uygulanabilir (Temizyürek, 2007; Özbay, 2005). Dersin kazanımlarına ilişkin olarak hayatın içerisinde seçilecek yaşam hikayeleri, günlük telefon konuşmaları, hoş giden bir TV programı, üzüntü, sevinç, mutluluk vb. duygular, bu yöntemle canlandırılabilir.

Eğitimin her kademesinde büyük bir zevkle uygulanabilecek olan bu yöntemin yararları, Kavcar' a göre şu şekildedir:

- Fazla duyu organını harekete geçirdiği için öğrenciyi aktifleştirir.
- Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını tanımalarına fırsat verir.
- Zaman ve mesafe yönünden ulaşılamayan olay ve durumların yaşanır hale getirilmesini ve incelenmesini sağlar.
- Karmaşık ve öğrenci tarafından anlaşılması güç olayları anlaşılır hale getirir.
- Öğrencilerin yaratıcı güçleri ve kendilerine güveni artar, kişilik gelişmeleri hızlanır. Utangaç, içe dönük öğrencilerin bile kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar.
- Ekip çalışması nedeniyle öğrencilere sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır. Böylece sevinçte ve tasada ortaklık gerçekleşir.
- Öğrencide kendisini başkasının yerine koyabilme, dayanışma ve hoşgörü duygularını geliştirir.

- Öğrencinin bireysel ve sosyal beceriler bakımından daha iyi yetişmesini, başkalarıyla rahat, sağlıklı ilişkiler kurabilmesini, toplumsallaşmasını sağlar.
- Soyut olay ve durumları somutlaştırır, onların kavranmasını sağlar.
- Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım, algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştirir. Böylece ana dilini daha iyi öğrenmede yardımcı olur, sözcük dağarcığını zenginleştirir, etkili konuşmayı hızlandırır.
- Öğrenciler güdülenir. Onlara durumu yalnızca kavrama yerine sezme ve hissetme olanağı verilir.
- İleride yüz yüze gelecekleri gerçek durumlar için daha iyi hazırlanırlar.
- Öğrencilerin daha düzenli, disiplini ve uyumlu yetişmesi, bu arada iç disiplin kurlmaları gerçekleşir (Kavcar, 2002a: 24–25).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)’ nda bir başlık altında tanıtılmamıştır; fakat konuşma eğitimi amacıyla uygulanmasını önerdiği etkinlikler içerisinde (“Bizimkiler”, ss.87; “Hakkımı Arıyorum”, ss.100) canlandırma yönteminin uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Ana dil eğitimi ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olan “dramatizasyon” ya da benzer uygulama alanları olan, “rol yapma”, “yaratıcı drama” gibi yöntem ve teknikler programda uygulamalı şekilde yer almalıdır. Programda bu yöntem ve tekniklerin tanıtılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

1-5 Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009)’ nda, bu başlık altında olmasa da benzer çalışmaların yer aldığı “Rol Oynama”, “Drama” başlıklarıyla yöntem ve teknikler tanıtılmaya çalışılmıştır. Programların öğretmenlere rehber olma özellikleri açısından sevindirici bir gelişmedir.

Canlandırma yöntemi, konuşma etkinlikleriyle bütünleştirildiğinde konuşma becerisi doğal serüveni içerisinde hayat bulacak birey bu çalışmalar sayesinde konuşacak ve tabii olarak sosyalleşecek; ana dil eğitiminin önemli bir amacı gerçekleşmiş olacaktır.

2.6.4. Altı şapka düşünme tekniği

Altı şapkalı düşünme tekniği “Edward de Bono’nun geliştirdiği, öğrencilerde yaratıcılığı ve empati yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Bu teknikte: Her şapka bir düşünce yapısını temsil etmektedir. Şapkalarda yer alan renkler düşüncenin ayrışmasında bir sembol görevi üstlenir. Uygulama sürecinde önce bir konu belirlenir, incelenir sonra çözüm önerileri getirilir ve eleştirel bir değerlendirme yapılır. Öğrenciler taktıkları şapkanın renginin özelliğine göre düşüncelerini söyler ve çözüm önerileri getirir.

Renklerin ifade ettiği düşünceler kısaca şöyledir:

- *Beyaz şapka: Beyazın saflığı, katıksız olgular, bilgiler ve rakamlar.*
- *Kırmızı şapka: Tutkular ve duygular, önseziler ve sezgiler.*
- *Siyah şapka: Şeytanın avukatı, olumsuz yargılar, bir şeyin neden yapılmayacağını anlatmaktadır.*
- *Sarı şapka: Güneş ışığı, parlaklık ve iyimserlik, olumluluk, yapıcılık ve fırsatların değerlendirilmesini anlatmaktadır.*
- *Yeşil şapka: Verimlilik, yaratıcılık, tohumlardan bitkinin ortaya çıkması, hareket, kışkırtmayı anlatmaktadır.*
- *Mavi şapka: Serinkanlılık ve kontrol, orkestra şefi, düşünme üzerine düşünmeyi temsil etmektedir.” (De Bono’dan aktaran Orhon, 2010: 5)*

Orhon (2010: 5)’a göre: “*Bu tekniğe bakıldığında şapkaların renkleriyle paralel olarak düşüncenin de aktığını ve belli bir düzenle adeta bir kompozisyondaki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin düşüncenin sıralanışında sağlandığı görülecektir. Teknik bu yönüyle konuşma eğitiminde önemle üzerinde durulması gereken bir nitelik arz etmektedir. Zira konuşmanın akıcılığı ve belli bir kompozisyon içinde sunumunun sağlanabilmesinde bu teknik hem öğrencilere hem de öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayacaktır.*”

Altı şapkalı düşünme bir konu üzerinde sistematik olarak farklı açılardan düşünebilme becerisini öğrencilere kazandırmayı amaçlar. Yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel

ve empatik düşünme becerileri üzerinde etkili bir düşünce egzersizidir. Altı şapkalı düşünmenin temelinde düşünce karmaşıklığının önlenmesi; duyguların, mantığın, bilginin ve deneyimin birbirinden ayrılması vardır.

Orhon (2010) tarafından yapılan “*Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*” isimli doktora tezi çalışma sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Yapılan deneysel çalışmalarla da ortaya konulan bu etkinin tüm eğitim ortamlarına program öncülüğünde yansıtılması gerekmektedir. Bu anlamda programda tanıtılan yöntem ve teknikler arasında Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin yer alması yararlı olacaktır.

2.6.5. Beyin fırtınası tekniği

Beyin fırtınası tekniğinin kullanılması konuşma becerisinin zihinsel boyutu açısından önemlidir. Beyin fırtınası çok sayıda fikri, bir grup insandan kısa sürede elde etme tekniklerinden biridir (Özbay, 2005; Kurudayıoğlu, 2003).

1-5 Türkçe Dersi Öğretim Programı(2009: 372)’ nda beyin fırtınasına tekniği aşağıdaki şekilde tanıtılmıştır:

Beyin fırtınası, öğrencilerin bir konu, olay ya da sorun hakkında düşünmeleri, çok sayıda fikir üretmeleri ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan kendilerini ifade etmeleri anlayışına dayalıdır. Birden fazla konu, olay ya da sorun üzerinde aynı anda beyin fırtınası yapılamaz. Temel amaç, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Bir diğer amaç da öğrencilerin bir işi (örneğin bir hikâyeye başlık bulmak) başarmak için, olabildiğince çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurmalarını sağlamaktır. Beyin fırtınası yöntemi, küçük veya büyük gruplarda kullanılabilir. Bu yöntemin başarılı olabilmesi, sunulan bütün fikirlerin kaydedilmesine bağlıdır.

Beyin fırtınasının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli kurallar şunlardır:

1. Öğrencilerin fikirlerini çekinmeden söyleyebileceği, rahat bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
2. Etkinliği yönlendirecek ve verimliliği artıracak nitelikte bir başkan gereklidir.
3. Öğrenciler sınırsız düşünmeye özendirilmelidir.
4. Tek konuya odaklanılmalıdır.
5. En fazla 15 dakika süre ayrılmalıdır.
6. İleri sürülen fikirler herkes tarafından duyulmalıdır.
7. Öğrencilerin ileri sürdükleri fikirler asla eleştirilmemelidir.
8. İleri sürülen her fikir kaydedilmelidir.
9. Kaydedilen fikirler beyin fırtınasının amacına göre değerlendirilerek sıralanmalı veya gruplandırılmalıdır (Meb, 2009: 372).

2.6.6. Konuşma halkası tekniği

Konuşma halkası, sınıf içerisinde öğrenciler arasında olası görüş ayrılıklarının ortaya çıkarılmasını ve bunlara saygı gösterme davranışının pekiştirilmesini sağlayan bir tekniktir. Tekniğin amacı, sınıf içerisinde güven ve saygı ortamı oluşturarak iletişimi ve etkileşimi olumlu yönde arttırmaktır. Bu teknik, öğrencilerin tamamına yakınının derse aktif katılımını sağlamakla birlikte, öğrencilerin kendilerini birbirlerinin yerine koyarak empatik düşünme becerilerinin de gelişimine de fırsat verir (Küçük ve Yangın, 2012: 145). TDÖP’de konuşma eğitimi için önerilen “empatik konuşma, katılımlı konuşma, ikna etme ve tartışma yöntemleri” içerisinde kullanılabilecek bir yöntem olarak da görülebilir.

Aykaç ve Aydın (2006: 199) tekniğin uygulanmasında şu aşamaların izlenebileceğini ifade etmektedir:

- ✓ Sınıf “U” şeklinde ya da yarım daire biçiminde yan yana oturtulur.
- ✓ Tartışılacak konu öğretmen tarafından sınıfa açıklanır.
- ✓ Öğrencilere düşüncelerini söylemeleri için sıra ile söz verilir. Konuşmak istemeyen öğrenci konuşmayabilir.
- ✓ Öğretmen konuşmak istemeyen öğrencilere, “Sizin de ikinci turda görüşlerinizi almak isteriz.” diyerek cesaret verir.

- ✓ Konu anlaşılincaya kadar ve tüm öğrenciler düşüncelerini söyleyinceye kadar uygulamaya devam edilir.
- ✓ Uygulama sonucunda orta çıkan düşünceler öğretmen tarafından özetlenir. Sonuç rapor edilerek panoya asılır.

Ana dil eğitimi ve özelinde konuşma becerisinin gelişimi bilginin beyne yüklenmesinden öte, kişinin öğrendiği her yeniliği hayatının bir parçasında uygulamasını amaçlamaktadır. Bu sebeple ana dili öğretmeni öğrencilerin doğal, canlı ve etkili bir şekilde konuşmalarını sağlamak için yukarıda yer verilen yöntem ve teknikleri eğitim ortamlarına taşımalıdır. Öğrenciler bu konuşmalar yoluyla, hayatta çok ihtiyaç duyacakları olay ve durumlara hazırlanmalıdır. Ana dili öğretmeni bu konuşma etkinlikleri sırasında düzenleyici, yol gösterici olmalı, mümkün olduğu kadar öğrencileri konuşturmalıdır (Özbay, 2006).

Fiziksel ve zihinsel unsurları ile karmaşık bir yapı olan konuşma becerisinin geliştirilmesinde tek kavram, tek ilke, tek yöntem ve teknik düşüncesi yerine eklektik bir anlayışla çokluluk ve çeşitlilik amaçlanmalıdır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenlerden bunu beklemektedir. Bu durumu “*Her konuşma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.*” (Meb,2006: 21) ifadesiyle somutlaştırmaktadır.

2.7. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yöntem/ Tekniklerin Yeri ve Önemi

Öğrenme –öğretme süreçleri, en genel manasıyla eğitim amaçlarının planlanmış etkinlikler yoluyla bireye kazandırılması sürecidir. Bu süreç birbiriyle etkileşim içerisinde olan birçok değişkenin bütünlük içerisinde ele alınmasıyla başarıya ulaşabilir. Öğretim hedefleri, hazırbulunuşluklar, sınıf ortamı, sınıf içi yönetim, öğretim ilkeleri, kullanılan yöntem/teknikler, öğretim araç-gereçleri, öğretim süreci kapsamındadır (Erden, 1991; Küçükahmet, 2011; Demirel, 2004). Bu değişkenleri eklektik bir şekilde ele alabilmenin en belirleyici yönü sürecin doğasına uygun uygulanacak yöntem ve tekniklerdir.

Yeşil (2004: 2)'e göre yöntem, eğitim sürecine şekil ve renk veren, iklimi belirleyen, sürecin nasıllığını ifade eden temel ögedir. İmkanlar çerçevesinde, hedef ve konunun özelliklerine ve öğrenciye göre belirlenir. Tüm eğitimcilerin üzerinde hemfikir olduğu düşüncelerden biri, eğitimin amaçlarına ulaşmasında, izlenilen yöntemin belirleyici bir etkiye sahip olduğudur.

Öğretmenlik mesleğini bir öğretim sanatı olarak düşündüğümüzde, bu sanatın en değerli enstrümanı yöntem ve tekniklerdir. Öğretmenin yöntem ve tekniklere ilişkin bilgi ve becerisinin yanında hangi durumlarda hangi yöntem ve tekniğin daha etkili olacağını öngörebilmesi sanatının en belirleyici yönüdür.

İnsan yaşadığı problemler karşısında çözüm üretici yöntem ve teknikler arar ve sorgular. Nihayetinde probleme ilişkin çözüm yolları üretir. Biz insanlar için hiçbir şey tesadüfi değildir. İnsan aklı yaşadığı tüm problemlere geliştirdiği strateji, yöntem ve tekniklerle çözümler üretmiştir. Çok karmaşık bir yapı olan eğitim süreci tesadüflere bırakılamayacak kadar değerli ve hayatidir. Okullarda gerçekleştirilen eğitimi planlanmış etkinlikler olarak düşünüldüğünde bu planın en önemli parçası, sürecin doğasına uygun seçilecek yöntem ve tekniklerdir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenmenin türüne, iç koşullarına ve öğretme ortamının özelliklerine göre değişik olması gereklidir. Geçerli öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlayan öğretme durumları, çeşitli öğretme yöntemlerinden yararlanılarak tasarlanır ve uygulamaya konulur. Öğretme yöntemi, öğrencinin hedefe ulaşması için izlenen yoldur. Yöntemle, belirli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1985?: 168).

Bilen (1999: 44)'e göre öğretim sürecinde belirli bir yöntem kullanmanın önemli olup olmadığı uzun süre tartışılmıştır. Eğitimciler öğretilecek konunun iyi bilinmesinin yeterli olmadığını; 'nasıl' öğretilmesi gerektiğinin, yani öğretim yönteminin de iyi bilinmesi ve uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan uzmanları ise konuyu iyi

bilen bir öğretmenin yöntemle ilgili bilgi ve becerilere fazla gerek duymadan öğretimi başarıyla sürdürebileceğini belirtmişlerdir.

Bu tartışmaların artık eskide kaldığı söylenebilir. Öğrenme sürecinde herhangi bir stratejiye, yönteme/teknığe gerek yoktur düşüncesi eski eğitim paradigmasının bir ürünüdür. Bu anlayış hayattan soyutlanmış bilgilerin bir öğretici aracılığı ile sözlü olarak aktarılmasının yeterli olacağı savına dayanır. Özellikle son elli yılda yapılan çalışmalar göstermiştir ki insan zihni boş bir levha değildir. Öğrenme verilen birtakım bilgilerin ezberlenmesiyle gerçekleşemez. Birey bilginin pasif alıcısı değildir. Öğrenme son derece karmaşık bir yapı ve öğrenenin etkin olduğu bir süreçtir.

Herhangi bir yöntem/teknığe başvurmaksızın oluşturulacak öğrenme ortamları, arzulanan amaçların gerçekleşmemesi nedenlerinin başını çekecektir. İnsan doğuştan bireysel farklılıklarla dünyaya gelmektedir. Bireyin doğuştan getirip çevresiyle kazandığı kendine özgü yapısı (ilgileri, tutumları, öğrenme stili, vb.) süreçte önemli unsurlar olarak karşımıza çıkar. Tüm bu değişkenler göz önünde bulundurularak, öğrenme sürecine yol gösteren, bireyin istenen amaçlara ulaşmasına yardımcı olacak yöntem ve teknikler; öğrenme etkileşimine geçmeden öğretmen tarafından tasarlanmalıdır.

Ertürk (1982: 95)'ün “Geçerli öğrenme yaşantıları düzeni”, Demirel (2004:4)'in “Öğrenene okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”, Doğan (1975:36)'ın “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak belirttiği eğitim programında plansız ve keyfi bir anlayışın yeri yoktur. Eğitim programının dört temel ögesinden biri olan öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkacak keyfilik, programın tüm öğelerine yansiyarak eğitimde istenmeyen sonuçlar doğuracaktır. Eğitim programının tanımında işaret edilen planlanmış etkinliklerden kasıt; öğrenme sürecini keyfilikten kurtararak dersin hangi bölümünde hangi yöntem/ tekniğin, etkinliğin nasıl yapılması gerektiğini düzene koymayı amaç edinmektir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenmeye rehberlik eden öğretmenin sürece uygun olan yöntem ve tekniği etkili şekilde kullanması gerekmektedir. Bu, öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için kaçınılmaz bir ilkedir.

Hazırlanan program ne kadar başarılı olursa olsun programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programın felsefi bakışını iyi kavramaları gerekir. Bu kavrayışın öğrenme sürecine yansıyan yönü ise öğrenciye, eğitim ortamına, seçilen yöntem/tekniklere bakıştır.

Öğrenme- öğretme sürecine uygun yöntem/ teknik kullanımının yararlarını Taşpınar (2005) özetle şu şekilde ifade etmiştir:

1. Yönteme dayalı bir öğrenme sonunda enerji, emek, araç-gereç açısından ekonomiklik sağlanır.
2. Yönteme dayalı çalışmanın bir gereği olarak amaçlar önceden belirlendiği için, yeri geldikçe amaçlara uygun çalışma yapılıp yapılmadığı kontrol edilir.
3. Yönteme uygun araç-gereç seçiminde daha doğru karar verilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesinde belirleyici olan unsur öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumun niteliğidir. Çünkü öğretme, öğrenmeyi sağlama veya kılavuzlama faaliyetidir. Öğrenmeyi öğretme görevini üstlenen öğretmen, öğretme faaliyetlerini öğrencilerde aktif yaşantılar oluşturacak nitelikte düzenlemelidir. Aktif öğrenme yaşantılarının öğrenciye mal edilmesi için önlem alma, öğrencinin çevresinde değişiklikler yapma anlamına gelen çevre ayarlaması da belirli strateji, yöntem/tekniklerden yararlanmayı gerekli kılmaktadır (Vural, 2004).

Eğitim hayatındaki değişimler en başta yöntem/tekniklere bakışı değiştirmiştir. Bu yeni paradigma öğrenme - öğretme süreçlerinde öğretmen merkezli yöntem/tekniklerin yerine öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin yer alması gerektiği düşüncesini doğurmuştur. Bu sebeple programda yer alan yöntem/teknikler geleneksel manada bilinen yöntemlerden farklı olarak; esnek, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen, öğrencinin sürece aktif katılımını gerekli kılan, bireyin kendi öğrenmesinde söz sahibi olduğu, çoklu iletişime olanak sağlayan, sınıf düzenlemelerine gereksinim duyulan işbirlikli öğrenme yöntemleridir.

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde şekillenen Türkçe öğretim programı (Güneş, 2009; Altun, 2006) bilgi, beceri ve alışkanlıkların bireylerin kendi çabaları sonucunda yapılandırıldığı sayılımasını temele almaktadır.

Piaget'e göre *"Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilmez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir. Öğrenilecek bilginin bir öğretmen ya da ders kitabından öğrenen bireyin beynine aynen aktarılması uygun değildir. Bunun yerine, her çocuk önceki bildiklerinin üzerine deneyimleri sonucu edindiği yeni bilgilerle kendi anlamını inşa eder. Böylece yeni bilgi, öğrenciye kişisel bir anlam sağlar."* (Akt: Yavuz, 2006: 6)

Bu sebeptendir ki artık eğitim ortamlarında öğretim yöntemi/ metodu/ tekniği ifadelerinin yerine öğrenme yöntemi/ metodu/tekniki ifadeleri kullanılmaktadır. Öğrenen, öğretme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacak yöntem ve tekniğin niteliği doğal olarak öğrencinin eğitim ortamındaki rolünü de belirlemektedir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için çocuğun kendi öğrenmesinde söz sahibi olması gerekir. Dersin amaçladığı bilgi, beceri ve alışkanlıklar ancak; bireyin aktif olduğu, yaparak-yaşayarak rol aldığı öğrenme yaşantıları ile kazandırılabilir.

Mc Neil ve Wiles'in (1990) öğrenilenlerin akılda kalıcılığı konusunda yaptığı bilimsel araştırmalar, anlatım yönteminin hatırd tutma bakımından %5, okuma yönteminin %10, işitsel materyaller kullanma yönteminin %20, gösterme yönteminin %30, görsel materyaller kullanma ve bu materyalleri yorumlama yönteminin %50, tartışma yönteminin %70, yaparak öğrenme yönteminin %75, öğrendiklerini farklı biçimde kullanma ve başkalarına öğretme yönteminin de %90 oranda etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Akt. Eren Yavuz, 2005: 15).

Yukarıda yer alan araştırma sonuçları göstermiştir ki bireyin aktif olarak kendi öğrenmesinde söz sahibi olacağı yöntem/tekniklerin öğrenme-öğretme süreciyle buluşturulması gerekmektedir.

Öğretmenin hangi stratejinin, yöntemin ve tekniğin hangi derse ve konuya daha uygun olduğuna karar vermesi ancak farklı strateji, yöntem/teknikleri tanınmasıyla mümkündür. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesi için öğretmenlerin farklı strateji, yöntem ve teknikleri tanımaları; strateji, yöntem /teknikler konusunda seçici olmaları ve bu strateji, yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Küçükahmet' e göre (2006: 54);

- a. Öğretmenin yöneme yatkınlığı,
- b. Zaman ve fiziksel olanaklar,
- c. Maliyet,
- d. Öğrenci grubunun büyüklüğü,
- e. Konunun özelliği,
- f. Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmesi istenen nitelikler öğretmenin yöntem seçiminde etkili olur.

Öğretim yöntemlerinin seçimini etkileyen pek çok önemli faktör olmakla birlikte, öğretmenler öncelikli olarak, öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesini en yüksek düzeyde sağlayabilecek olan yöntemleri tercih etmelidirler. Seçilen strateji, yöntem/tekniklerin eşit derecede uygun olduğu düşünülüyorsa, öğretmenin yöneme yatkınlığı, zaman ve fiziksel olanaklar, maliyet gibi ikincil etkenler göz önüne alınmalıdır (Good ve Brophy, 2003; Akt: İlhan, 2006).

Fidan (1985?:177), öğrenme öğretme sürecinde yöntem /tekniklerin seçiminde en önemli belirleyicilerin, “öğrenme ünitesinin hedefleri, öğrencinin gelişim düzeyi ve öğretme ortamının olanakları” şeklinde değerlendirmektedir. Öğretmen bu üç faktörü dikkate alarak hangi yöntem ve araçları hangi amaçla kullanacağını kararlaştırmak durumundadır.

Yöntem ve tekniklerin seçiminde aşağıdaki ilkelerin göz önüne alınması gerekecektir.

1. Bütün öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde aynı derecede etkili olabilecek bir yöntem ve araç yoktur.
2. En iyi yöntem ve aracın hangileri olacağını, öğretme sırasında öğrencinin yapması gerekli etkinlikleri belirler.
3. Yöntem ve araçlar, konu ve derslerle eşleştirilmekten çok, öğrenciye kazandırılacak davranışlarla eşleştirilmelidir.
4. En etkili öğretme durumları, yöntem ve araçların, bu durumların içinde birlikte düşünülüp düzenlenmesi ile yaratılabilir. Bu durumda her yöntem ve aracın belli işlevler için kullanılması gerekir.
5. Öğrenme, öğrencinin daha önce öğrendiklerini yeni öğrenme durumunda hatırlayabilmesi ve kullanılmasıyla oluşmaktadır. Öğrenci ancak bu suretle öğrenme işine etkin olarak katılabilmektedir.
6. Öğrenme, öğrencinin güdülenmiş olması, dikkatini sürekli tutması, öğrencilerin bulunduğu kaynakla etkileşimde bulunması çok önemli rol oynamaktadır. Kullanılan öğretme yöntemlerinin öğrenciyi güdeleyebilecek, öğretme durumuna etkin katılımını sağlayabilecek ve öğrenilecek davranışın öğrenci tarafından yapılmasına fırsat verecek nitelikte olması beklenir.
7. Öğrencilerin, öğrenmede birbirlerinden farklı bilişsel süreçler kullanmaları, öğrenme stilleri ve yeteneklerinde farklılıkların olması çeşitli öğretme yöntem ve araçlarının bir arada kullanılması ve bireyselleştirilmiş öğretime yer verilmektedir (Fidan, 1985?: 178).

Her yöntemin faydaları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Öğretmen kullanacağı öğretim yöntemini seçerken bir taraftan etkileneceği faktörleri diğer taraftan da seçtiği yöntemlerin en iyi şekilde uygulanması için dikkat etmesi gereken noktaları bilerek, dersini değişik yöntemlerle işlemeye özen göstermelidir (Küçükahmet, 2006).

Öğretmen bir orkestra şefi gibi hangi çalgının ne zaman sürece dahil olacağını bilmeli sürecin doğasına en uygun, yöntem ve tekniği seçmeli ve öğrencilerden aldığı dönütlerle gerekli değişiklikleri yapmalıdır.

En iyi yöntem, dersin hedeflerine, öğrencinin hazırbulunuşluğuna, öğrenme biçimine, dersin süresine, öğrenci mevcuduna uygun olarak seçilen ve başarılı olarak kullanılan yöntemdir (Gözütok, 2006: 205).

2.8. Konuşma Eğitiminde Türkçe Öğretmeninin Rolü ve Önemi

Konuşma eğitiminin bireye beceri kazandırma süreci olduğu dikkate alındığında öğretmenin de en başta bu beceriye sahip olması gerekir. Konuşma becerisi ancak konuşarak ve dinleyerek geliştirilebilir. Çocuğun dili çevresinin dilidir. Kimi öğrencilerin dili, bu yönüyle mahalli özellikler taşır. Okula başlamasıyla birlikte bu öğrencinin edindiği mahalli dilin, kültürel dil seviyesine ulaşması beklenir. Bu amaca ulaşmada en önemli etken öğretmenlerdir. Çünkü öğrencinin en önemli rol modeli öğretmenleridir.

Çocuğun yakın çevresi dışında tanıştığı, kaynaştığı ve onun için eşsiz bir model olan öğretmen, konuşmasına, iletişim biçimine son derece önem vermelidir. Eğitim ortamlarında öğrenci, öğretmenini sürekli gözlemlemekte, onu dinlemekte, bilinç içinde ya da bilinç altında onu sürekli taklit etmektedir. Öğretmen her şeyden önce iyi bir dinleyici ve konuşmacı olarak öğrencilerine rol model olabilmelidir. Göğüş'e (1978: 13) göre anadili öğretmeni, Türkçeyi kültür ağızıyla konuşmalıdır; bütün öğretmenler için gerekli olan bu beceri, özellikle anadili öğretmenlerinde vazgeçilemez bir beceridir. Bir konu üzerinde, başı sonu belli, amacına uygun izdemine (kanı, görüş) göre titremleyerek bir konuşma yapabilmelidir. Öğrencisinden istediğini daha iyi yapabilen bir öğretmen iyi öğreteceği gibi büyük saygı da görür.

Taşer (2000) konuşma eğitiminin verilmesinde okul ve öğretmen yeterliliğine ilişkin eleştirel bir bakışla aşağıdaki değerlendirmeleri yapmaktadır:

“ Biliyoruz konuşma, içgüdüsel bir veri değil eğitimle kazanılan bir beceridir. Şu halde Türkçeyi Türkçe konuşmakta başlı başına eğitsel bir sorun olmak gerekir. İyi ama, okula girmediği için aileye de giremeyen bu eğitimi nerede bulup da almalı? İstanbul'da mı? Anlıyorum, vaktiyle Ziya Gökalp: “Güzel dil

Türkçe bize/ Başka dil gece bize/ İstanbul konuşması/ En saf, en ince bize” demişti. Demesine demişti de eğitimin yapıldığı yerin, kurumun adını ve adresini vermeyi unutmuştu. Türkçeyi, Türkçe konuşmayı öğretecek böyle bir yeri ya da kurumu o gün bugündür arayıp duranların elleri böğürlerinde kaldı.

Okullarda Türkçe, Edebiyat dersleri vardır; bu derslerde dilbilgisi, yazın türleri okutulur, öğretilir. Gelgelelim konuşma öğretilmez ve öğretilemez. Çünkü, Türkçe dilbilgisi ve yazın derslerini öğreten kişi, Türkçenin nasıl konuşulacağını, nasıl konuşulmaması gerektiğini öğrenmeden öğretmen olmuştur. Öğrenmek istemediği için değil, öğreten olmadığı için öğrenmemiştir demek istiyorum. Oysa batıda, konuşma eğitimi ya da diksiyon öğrenimi görmeyen kişi öğretmen olamamaktadır. Konuşmanın, kişiler arasında sadece bir iletişim aracı, bir haberleşme biçimi değil, aynı zamanda ve öncelikle etkileşimi, inandırmaya, anlamaya yönelik, en önemlisi de kişilik oluşumu ile zihinsel gelişimde son derece etkin işlevsel rolü olan karmaşık bir süreçler silsilesi olduğunu düşünürsek, batılı öğretmen adayının gerekli konuşma eğitiminden geçirilmesindeki zorunluluğu, anlamakta güçlük çekmeyiz bizde ki öğretmene gelince, konuşma ile ilgili olarak öğrenim yıllarından onun belleğinde kala kala belki sadece Ziya Gökalp’in dörtlüğü kalmıştır. Hal böyle olunca, Gorki’nin bir öyküsünde yer alan şu güzel soruyu buraya rahatlıkla aktarabiliriz:

“Nasıl olur da rehberliğe kalkarsın

Yolu sen kendin bilmezsen eğer?”

Şimdiki eğitim ortamlarında Taşer’in bu eleştirisi ne kadar karşılık bulduğu bilinmemekle birlikte; Uçgun (2007) da benzer şekilde konuşma eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesinde öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerektiğini vurgulamış, öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili yollarından birinin, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleriyle mümkün olacağını ifade etmiştir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin fakülte yıllarında düzgün ve etkili konuşma kuralları konusunda iyi bir eğitim almaları gereksiniminden bahsetmekte ve Türkçe eğitimi bölümlerine öğrenci alınırken merkezî yerleştirme sınavının yanı sıra konuşma ve yazma becerilerinin ölçüldüğü bir özel yetenek sınavının (Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi bölümlerinde olduğu gibi) yapılması önerisinde bulunmaktadır.

Tabii olarak öğretmenden ileri düzeyde bir şair, yazar, hatip, spiker vb. olması beklenmez; beden eğitimi öğretmeninden de bir şampiyon olmasını beklenemeyeceği gibi. Ancak beden eğitimi öğretmeninin, öğrenciden istediği hareketi önce kendisinin yapabilmesi beklenir (Göğüş, 1978). Ana dili öğretmeni de bir duyurudan başlayarak geniş bir olayı anlatabilmek, uygun iletişim kanallarıyla karşısındakini ikna edebilmek, yaratıcı ve yansıtıcı düşüncelerini ifade yoluyla anlatabilmek becerilerini kazanmış olmalıdır.

Etkili bir konuşma eğitimi için öğretmenler, konuşma becerisinin önemini fark etmeli, tüm becerilerde olduğu gibi bu becerinin de eğitsel çabalarla geliştirilebilir olduğuına inanmalıdır.

Arhan (2007: 79)'a göre öğretmenlerimiz, öğrencilerinin içinde bulundukları dönemde ve ileriki zamanlarda: “Ne zaman ayağa kalkıp konuşmam istenince içimi öyle bir korku sarıyor ki açıkça düşünemez, dikkatimi toplayamaz, söylemek istediğim şeyi hatırlayamaz olurum.” (Carnegie, 1992: 11) gibi şikayetlerine “Kendime güveni kazanmak, dengemi kurmak ve kendi başıma düşünmek istiyorum. Düşüncelerimi bir iş ya da arkadaş topluluğu önünde açık ve ikna edici bir biçimde söyleyebilmek istiyorum.” (Carnegie, 1992: 11) gibi isteklerine cevap vermelilerdir. Eğitim sistemi ve öğretmenlerimizden bu beklenmektedir.

Bu vazifenin yerine getirilmesinde öğretmenin eğitime, öğrenciye, programa bakışı son derece önemlidir. Artık öğretmen sınıfta bilgi dağıtan bir otorite değil; bireyin öğrenmesinde ona rehberlik eden bir yol göstericidir. Yeni eğitim paradigmasında öğrencinin aktif olduğu eğitim ortamlarını yaratmak, öğrenme yaşantısı için çevre düzenlemesinde bulunmak öğretmenin temel görevidir. Bu yeni durum öğretmenin görevini azaltmayıp bilakis ona yeni sorumluluklar getirmiştir.

Öğretmenlerin, klâsik aktarıcı işlevinden yönlendirici ve kılavuzluk edici işleve geçişi, görünürde ek sorumluluklar getirmekle birlikte, mesleki tatmin ve öğretmen kalitesinin yükseltilmesi bakımından önem arz etmektedir. Programla, öğretmenlerin, “ders kitabının öğretmeni” olmaktan çıkarılarak, “dersin öğretmeni”, tasarlayıcısı,

uygulayıcısı haline dönüştürülmeleri amaçlanmaktadır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin yanı sıra, programın genel çerçevesine uygun farklı etkinlikleri de öğretmenin uygulamasına imkân tanınmaktadır (Altun, Tarihsiz).

Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık hâline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilerden sık sık düşüncelerini sözlü olarak anlatmalarını istemektir. Öğretmen, bir sistem içinde seçeceği konular hakkında, seviyelerini göz önünde bulundurarak öğrencileri ne kadar çok konuşturursa, onların kendilerine özgün eleştiriler yapmalarını isterse, konuşma becerisinin gelişmesi için olumlu adımlar atmış olacaktır. Türkçe dersinin amacı, öğrencilerin Türkçeyi doğru olarak güvenle kullanmalarını sağlamak olduğundan bunu alışkanlık hâline getirmek için yoğun gayret gösterilmelidir. Öğretmenler, öğrencileri için hayranlıkla taklit edilecek birer örnek olduklarını hiçbir zaman unutmayarak, her türlü davranışta olduğu gibi, bilhassa Türkçeyi kullanmada da özen göstermelidirler. Öğretmen; ilgi uyandırma, özendirme ve cesaretlendirme görevini hiçbir zaman aklından çıkarmamalıdır. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerin dediklerinden çok yaptıklarından etkilenmektedir. Bunun için öğretmen, doğrudan doğruya kendisinin en canlı ve etkili örnek olduğunu bilmeli ve bu bilinçle, öğrencisinin karşısında Türkçe dersinin her türlü etkinliğinin en olgun modeli olarak davranmalıdır (Temizyürek, 2007: 123).

Türkçe öğretmenleri tüm bunların farkına vararak, konuşmanın oluşumuna etki eden fiziksel ve zihinsel unsurların neler olduğunu bilerek ve bunları geliştirici yöntem, teknik, taktik ve etkinlikleri sınıf ortamlarına taşımalıdır. Öğretmen aynı zamanda konuşma eyleminin eğitimle geliştirilebilir bir beceri olduğunu bilmeli, konuşmanın doğuştan getirilen bir yetenek işi olduğu düşüncesinden uzaklaşmalıdır. Karmaşık bir yapısı olan konuşma eyleminin gerçekleşmesine etki eden faktörler bilinmeden yapılacak bir eğitim gelişigüzel olacaktır.

Türkçe öğretmenleri, dilin canlı bir varlık olduğunu bilerek hareket etmeli, ona hayat veren unsurların dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri olduğunu fark etmelidir. Ana dil eğitimi salt kurallar bütünü haline getirmek onu yaşatmamak ve dar bir alana hapsedmek olacaktır. Bu yönüyle ana dil eğitimi soyut dilbilgisi kurallar yığını

olmaktan çıkarılmalı, hayatta karşılığı olan temel dil becerilerinin geliştirildiği bir alan olarak görülmelidir. Konuşma becerisi bu anlamda uygulamalı olarak sınıf ortamlarına taşınmalıdır. Hayatın içerisinde karşılaşılan tüm konuşma yöntem, teknik ve türleri bireye kazandırılmalıdır. Unutulmamalıdır ki konuşma bir sanatsa, konuşma eğitimi vermek de bir sanattır. Öğretmenlik ise konuşmaktan çok, konuşturma sanatıdır.

Bireylerin konuşma becerisinin gelişiminde öğretmenin rolü ve önemi göz önüne alındığında mevcut ana dil öğretmenlerinin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin görüşleri önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin birinci derecede sorumlu oldukları programın uygulanmasını istediği yöntem/tekniklere ilişkin bakışları ve sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri konuşma eğitiminde alınacak önlemler için bir gereklilik olduğu söylenebilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yayınlanan doktora ve yüksek lisans tezleri, makaleler ve çeşitli bildirilere yer verilmiştir.

2.9.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar

Bangir (1997) tarafından yapılan “Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen- Öğrenci Davranışları, Görüşleri ve Önerileri” yüksek lisans tezinde yer alan araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: Sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı ve engelleyici davranışlar öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenci görüşleri çoğu davranışta fazla iyimser ve abartılıdır.

Etkili konuşma, derse girişte sınıfı selamlama, öğrencilerin özel sorunlarıyla ilgilenme, anlayışlı ve hoş görülü davranmanın sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözlü öğretmen davranışlarından en sık gösterilenler olduğu, öğrencileri övücü ifadeler kullanma, derste güncel konulara yer verme, gerçek yaşamdan yerinde uygun örnekler vermenin, sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözlü öğretmen davranışlarından en az

gösterilenler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin sözlü davranışlarda araç ve yöntemleri kullanmada etkili olmadıkları görülmektedir. Güler yüzle selamlama, gülümseme, göz iletişimi, baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler, sıraların arasında dolaşma, temiz ve düzenli bir giyim ise sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözsüz öğretmen davranışlarından en sık gösterilenler, öğrencinin sırtını sıvazlama ve baş okşama ise en az gösterilenler olarak belirtilmiştir.

Öfkelenme, öğrencinin hatasını dile getirme, yüksek ses tonuyla konuşma gibi sınıf içi iletişimi engelleyici davranışların az ve orta derecede gösterildiği iletişimi engelleyen bir başka unsur olan tek kaynağa bağlı ders anlatma davranışının ise öğretmenlerin yarıya yakını tarafından gösterilmekte olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdeme göre bakıldığında ise 6–10 yıllık öğretmenlerin diğerlerine göre iletişimi kolaylaştırıcı davranışları daha sık gösterdikleri belirlenmiştir ancak bu kıdemdeki öğretmenlerin ise öğretmenlik bilgisi ve deneyimi gerektiren davranışlarda daha az başarılı oldukları gözlenmiştir.

Şimşek'in 2004 yılında yapmış olduğu *“İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları”* adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretimi Programında konuşma becerisinin yeri değerlendirilmiş, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri açısından etkili ve güzel konuşmanın önemi vurgulanmış ve bu beceriyi etkileyen faktörler ele alınmıştır. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için yapılabilecek uygulamalardan bahsedilmiştir.

Karabay'ın (2005) *“Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme Ve Konuşma Becerileri Üzerine Etkileri”* isimli yüksek lisans tezinde Adana ilinde bulunan iki resmi ilköğretim okulu 5. Sınıfta öğrenim gören 133 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve üç kontrol grubu ile yürütülmüştür. Konuşma başarı testi ön test söyleyiş, kelime ve akıcılık puanları kontrol altına alındığında son test söyleyiş kelime ve akıcılık puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin

kendilerini değerlendirdikleri formdan elde edilen bulgulara bakıldığında dinleme becerisine yönelik olarak üçüncü ölçümden sonra, konuşma becerisinde ise dördüncü ölçümden sonra puanların giderek yükseldiği, son ölçüm puanları ile diğer ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazılı görüşleri de, uygulama süresince yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlendirici ve anlama, anlatım, düşünme becerilerini geliştirici bulduklarını göstermiştir.

Sargın'ın 2006 yılında hazırladığı *“İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi - Muğla İli Örneği”* isimli yüksek lisans tezinde amaç, ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin durumunu tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim- öğretim yılında Muğla il merkezindeki 9 ilköğretim okulundan 144'ü kız, 63'ü erkek olmak üzere, toplam 207 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, görüntü ve ses kayıtlarının alınmasıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında, konuşma eğitimini geliştirmeye yönelik çalışmaların beklenen seviyede olmadığı görülmüştür.

Arhan (2007)'ın *“Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi”* isimli yüksek lisans tezinde Ankara merkez ilçelerindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan 244 öğretmenden “anket” ile veri toplanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler, mezun oldukları bölümde konuşma derslerini alma durumları ve bu derslerin yeterliliği, konuşma eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri, faydalandıkları ders araç-gereçleri, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygulama durumları, konuşma eğitiminden sorumlu olan kişiler ve kurumlar, öğretmenlerin Türkçe Programı ve konuşma eğitimine ihtiyaç duydukları ders saatleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,9'unun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmadığı, %68,4'unun ise konuşma eğitimi ile ilgili ders almadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %83,2'sinin konuşma eğitiminde 1. sırada faydalandıkları araç, ders kitabıdır. Öğretmenlerin %82,4'ü şu an uygulanan ders saatini Türkçe dersi ve konuşma için yetersiz görmektedirler. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %86,5'i Türkçe Programı'nı konuşma eğitimi için yetersiz görmektedirler. Türkçe ve konuşma

eğitiminde çok önemli yeri olan “ölçme ve değerlendirme” konusunda öğretmenlerin %93,9’u bilimsel ölçütlerden yararlanmamaktadırlar.

Kutluata (2008)’nın “*Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler*” isimli tezinde Türkçe Dersi içinde yer alan yöntem ve teknikler tanıtılmaya çalışılmış ve temel dil becerilerinde uygulama alanı bulan yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklıklarına değinilmiştir. Sonuç olarak yeni öğretim yöntem ve tekniklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği, özellikle yaratıcı drama, beyin fırtınası, rol yapma, tümevarım, istasyon, altı şapkalı düşünme, görüş geliştirme gibi yöntem ve tekniklere yer vermenin Türkçe dersi amaçlarına ulaşmakta daha etkili olacağı ifade edilmiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisine dayanan geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanımı Türkçe dersinde daha fazla yer aldığı; strateji, yöntem ve tekniklerin sınıflanması ve uygulanmasıyla ilgili kavram kargaşası yaşandığı belirtilmiştir.

Gökkaya (2008)’nın “*Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı*” isimli yüksek lisans tezi uygulamalı bir çalışma olarak plânlanmıştır. Araştırma, video destekli ‘ilk ve son-test ölçümlü’ desen kullanılarak, 9 denekle yapılmıştır. Araştırmanın denekleri, 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy ilköğretim Okulu 3, 4, 5, 6, 7. Sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Önceden seçilmiş tekerlemeler ve diksiyon egzersizleri altı haftalık bir süreçte, denek grubunda, uygulamalı - deneysel çalışmanın sonunda, tekerlemelerin konuşma eğitimine etkisini saptamak amacıyla, 11 saat diksiyon dersi uygulanmıştır. Elde edilen video kaydıyla, deney öğrencilerinin tekerleme eğitimiyle konuşma düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırma sonucunda gözlenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; tekerleme yönteminin konuşma becerisinin sağaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır.

Çakır (2009)’ın “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklerin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon Örneği*” isimli yüksek lisans tezinde çalışmada tarama yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Analizlerden

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda benimsenen yöntem ve teknikleri kullanım düzeyleri cinsiyete, görev yılındaki tecrübeye ve mezun olunan bölüme bağlı olarak farklılık göstermemiştir. Yalnızca Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri uygularken daha az problemle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeni Türk Dili ve Edebiyatı Programında gelişen yöntem ve teknikleri öğrenmek ve kullanmak için etkili ve düzenli seminerlere ihtiyaç olduğu ve verilen hizmet içi eğitimlerden ise memnun olunmadığı ortaya çıkmıştır.

Orhun (2009) “*İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin konuşmak istedikleri konuları belirlemeleri sağlanmış, her öğrencinin konuşmak isteyeceği konuları yazmaları istenerek, her grup için belirlenen konuların frekansları hesaplanmıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu şekilde belirlenen üçer konudan birini seçerek konuşma hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları bu konuşmaların kayıtları incelenerek “Konuşma Değerlendirme Formu” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tekerleme içerikli etkinlikler uygulanmış ve uygulanmamış gruplar (deney-kontrol) arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2009)’un “*İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dramatizasyonla Yaratıcı Dramanın Karşılaştırılması*” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde, dramatizasyonu bir yöntem olarak kullanmakla yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanma arasında bir fark olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin dramatizasyon yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sağlam (2010)'ın “7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin seviyesine uygun olarak konuşma konuları oluşturulmuştur. Konu belirlemesinde, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndan ve bu alandaki kaynaklardan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Konuşmalarda öğrenciler, Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hataya düşmüş; düşüncelerini ifade edecek kelimeleri bulmakta zorlanmışlardır. Sık sık söz ya da cümle tekrarına düşen öğrenciler, konuşmalarını zihinsel bir planlama dâhilinde gerçekleştirememiştir. Üç dakikalık konuşma süresini öğrencilerin tamamına yakını dolduramamıştır. Öğrenciler olay ağırlıklı anlatımlara yer verirken ana düşünceye ulaşamamıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlıksız konuşma becerisinin önemine dikkat çekilerek programa, öğretmene, okula ve ailelere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Arslan (2010)'ın “Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma eğitimi için önerilen etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam olarak edinemediğini düşünmektedir. Öğretmenler, kazanımların ve amaçların açık ve net anlaşıldığını fakat uygulamada sorun olduğunu düşünmektedir. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması, konuşma etkinliklerinin yapılmasını zorlaştırmakta, dolayısıyla konuşma eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca buna bağlı olarak ders süresinin de yetmemesi sorunu ortaya çıkmakta ve öğretmenler sağlıklı bir şekilde konuşma eğitimi verememektedir.

Karaarslan'ın 2010 yılında hazırlamış olduğu “Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde amaç, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin konuşma ve yazma alanlarında kullanılan beyin fırtınası tekniğinin, bu alanlardaki öğrenci becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden eylem araştırması

kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının uygun olabileceği sonucuna varılmıştır.

Maden (2010)'in “*İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi*” isimli doktora tezinde, drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisindeki başarı ve hatırd tutma düzeyleri (kalıcılık) açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Buna ek olarak araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumları belirlenmiş ve karne notu değişkenine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda drama yönteminin uygulandığı deney grubunun temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemini beğendikleri, öğrenme şekli olarak benimsedikleri, bunun göstergesi olarak yöntemle yönelik yüksek oranda tutuma sahip oldukları ve tutumlarının başarı seviyelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuşçu (2010) tarafından hazırlanan “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü (Çekmeköy İlçesi Örneği)*” isimli yüksek lisans tez çalışması İstanbul ili Anadolu yakası Çekmeköy ilçesinde görev yapan 53 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. İkinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerini yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirmede Türkçe öğretmenlerinin rolleri, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, toplam hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumlarına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Orhan (2010)'ın “*Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirilmesine Etkisi*” isimli doktora tezinde elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dülger (2011) “*Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*” isimli yüksek lisans tezinde, İlköğretim (6,7 ve 8. Sınıf) öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme düzeyini ve 6-8.sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerin konuşma becerilerini ne düzeyde kazandırabildiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Türkçe ders kitaplarına ilişkin yapmış olduğu incelemede bazı özel yayın evlerinin hazırlamış olduğu kılavuz kitaplarda konuşma becerisi yöntemlerinin açıkça belirtilmediğini ve yöntemin etkinliklerin uygulaması esnasında anlaşılabilirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sallabaş (2011)'ın “*Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*” isimli doktora tezinde; aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek amacıyla gerçek deneme modellerinden “ön test son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, mevcut Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, konuşma puanlarının daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Göçen 2011 yılında “*Televizyonun Konuşma Eğitimine Etkileri*” başlıklı doktora tezinde genel tarama modelinde nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda televizyon dilinin örnek oluşturması gereği ortaya çıkmıştır. Bu konuyla ilgili bir model örneği araştırmacı tarafından geliştirilmiş; ‘Konuşma eğitiminde televizyondan nasıl yararlanabiliriz?’ sorusuna bir öneri olarak sunulmuştur.

Aycan (2012)'ın “*Ses Eğitimi Yöntemlerinin Türkçe Konuşma Eğitimindeki Vurgu Kusurlarının Düzeltilmesine Etkisi*” isimli doktora tezinde ses eğitimi uygulamalarının Türkçe konuşmada önemli bir sorun olabilen vurgu kusurlarını gidermede etkililik düzeyini test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Türkçe Konuşma Eğitimi dersini alan Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden 29 kişiden oluşan çalışma grubu ile uygulamalı olarak yapılmıştır. Araştırma deneysel yöntemle ön test-son test modeli gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, vurgu kusurlarının düzeltilmesi bakımından istatistiksel olarak sesin süresi, yoğunluğu ve genliği değerlerinde önemli artış olduğu, perde değerlerinde ise anlamlı bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe konuşma eğitimi alan öğrencilerde ses eğitimi uygulamaları kapsamında hazırlanan alıştırma, doğru nefes kullanımı ve vurgu kusurlarının düzeltilmesinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Bayraktar (2012)'ın “*5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmeni ve Ebeveyni İle Olan İletişimleri İle Türkçe Dersi Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki*” adlı doktora tezinde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”, “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”, “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ve “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre konuşma becerilerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre öğretmenleriyle arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre, anneleriyle arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre, babalarıyla arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Kızların konuşma becerileri toplam puanları erkeklere göre daha yüksektir. Kızların öğretmenleri ile

iletişim becerileri toplam puanları, erkeklerin puanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Anne ile ocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme leği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Baba ile ocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme leği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin ğretmeni ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin anneleri ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babaları ile iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve negatif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir.

Altuntaş (2012)’ın “*Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin ğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik amaç ve kazanımlara, etkiliklere ve çeşitli çalışmalara, yöntem/tekniklere, lme araçlarına, araç-gereçlere, konuşma eğitimine ayırdıkları süreye, karşılaştıkları güçlüklere ve bu güçlüklerin çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamaları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi konuşma eğitimi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, konuşma eğitiminde bazı eksikliklerin (sözcük dağarcığının yetersiz olması, telaffuz bozuklukları, sürenin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, araç-gereç eksikliği, dinleme alışkanlığının olmaması...) olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda konuşma eğitiminin daha etkili bir hale gelebilmesi için de bazı şartlar (sürenin arttırılması, okuma alışkanlığının kazandırılması, sınıflardaki ğrenci sayısının azaltılması, sınıfların araç-gereçlerle donatılması, ailenin eğitilmesi) ne sürmüşlerdir.

Tosun (2012) tarafından yayınlanan “*Konuşma Eğitimine Yönelik Kitapların Ses Bilgisel ve Ses Bilimsel Görünümleri zerine Bir inceleme*” isimli yüksek lisans tezinde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ses bilgisi-ses bilim ile diksiyon alanını en iyi yansıttığı varsayılan kitaplar mercek altına alınmış ve bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında ses bilgisi-ses bilim kitapları ile konuşma eğitimi kitapları arasında ünlü, nsz ve ses olayları açısından bir adlandırma ve gruplama birliği olmadığı grlmştir. Ünlülerin gruplanmasında ses ve konuşma eğitimi kaynakları

arasında önemli bir farklılık görülmezken ünsüzlerde adlandırma ve gruplama açısından bazı farklılıklar dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra ses bilgisi ve ses bilime yönelik kitaplar konuşma dilindeki ses değişimlerini olağan karşılarlarken konuşma eğitime yönelik kitaplar bu durumu bir söyleyiş kusuru olarak nitelendirmiştir. Konuşma eğitimi kitaplarının Türkçenin ses özelliklerini vermede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya konu olan çeşitli makaleler ve bildiriler aşağıda sunulmuştur.

Kurudayıoğlu (2003) “*Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*” isimli makalesinde konuşma becerisinin ilgi alanlarına, konuşma eğitiminin önemine, temel kavramlarına değinerek konuşma becerisini geliştirici bir dizi etkinlik örneklerine yer vermiştir. Kurudayıoğlu, bu çalışmasını biraz daha geliştirerek 2013 yılında 2. Baskısını yaptığı “*Konuşma Eğitimi*” adlı kitabını yayınlamıştır.

Canbulat, Çelenk ve Canbulat (2004)’ın “*Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretiminde Konuşma ve Dinleme Becerilerine Yaklaşımları*” isimli araştırmaları nitel bir çalışma olup, verilerin toplanmasında gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan iki ülke okullarında birinci sınıf düzeyinde ana dili eğitiminin nasıl yapılandırılarak uygulandığı gözlenmiş ve video kaydı alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Almanya ilköğretim okullarında dinleme ve konuşma becerilerin gelişmesine yönelik ayrı etkinlikler düzenlendiği görülmüştür. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde temel anlayışın bireyin sosyal gelişiminin sağlanması, kendini rahatlıkla ifade edebilmesi, problemlerini çözücü iletişim unsurlarının gözetilmesinin amaç edildiği görülmüştür. Almanya ilköğretim okulları ana dil öğretim programında dil becerilerine verilen oranın eşit olduğu görülmüş; uygulamada da bu becerilerin eşit olarak kullanıldığı ve geliştirildiği görülmüştür. Türkiye’de ise konuşma ve dinleme becerilerinin eksikliği saptanarak bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin var olan eksiklikler dikkate alınarak yapılması ve etkinliklerin sayısının artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Özbay (2005)'ın “*Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri*” adlı çalışmasında ana dil eğitiminde konuşma yeteneğinin geliştirilmesi için gereken önem verilmesi ve öğrencilere yeterli pratik olanağı sunulması amacıyla yapılabilecek aktiviteler sunulmaktadır. Makalede sonuç olarak, sınıfta uygulanacak etkinlikler konuşma eğitiminin zihinsel süreçlerini ve fiziksel unsurlarına yönelik olan diksiyonu geliştirici nitelikte ve sınıfın seviyesi ve sınıfın hedef davranışlarına göre öğretmen tarafından ayarlanması gerektiği belirtilmiştir.

Temizyürek 2007 yılında hazırladığı “*İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi*” adlı makalesinin amacı; konuşma kavramı, konuşmanın insan ve toplum hayatındaki yeri ve önemi, konuşma eğitimi ve konuşma becerisini kazandırmak için yapılabilecek etkinlikler üzerinde durmaktır. Çalışmada, konuşma eğitiminin amacı ilköğretim programında açık bir şekilde ortaya konduğu halde, uygulamaların yetersiz kaldığı, etkinliklerin Türkçe öğretiminde konuşma eğitiminin önemini ortaya koyduğu ve öğrencilerin Türkçeyi doğru, akıcı, düzgün ve kurallara uygun bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Uçgun (2007)'un “*Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler*” adlı makalesinin amacı konuşma eğitimi etkileyen faktörler ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Çalışmada sonuç olarak; düzgün ve doğru konuşmak kadar dinlemenin de bir erdem olduğu, dinleme ve okuma alışkanlığı olmayan birinin düzgün yazamayacağı veya konuşamayacağı kavratılmalı; Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşmalarına özen göstererek öğrencilerini iyi birer dinleyici olarak yetiştirmeleri, öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılabilmesi ve bu becerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin yetiştirilmesinde de titiz davranılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Temizkan (2009)'ın yayınlamış olduğu “*Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi*” isimli makalesinde araştırma sonuçlara göre; konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmelerinin, hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştireceğini ve bu nedenle

akran değerlendirmenin konuşma becerisi açısından bastan sona tek başına olmasa da diğer değerlendirme türleriyle birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenin akran değerlendirme sürecinde karşılaşması muhtemel bazı sorunların çözümü için akran değerlendirmenin amacı, önemi ve gerekliliği konusunda öğrencileri bilgilendirmesi, değerlendirme sürecini iyi planlaması ve öğrencilerin ilk aşamadan itibaren kendilerini değerlendirmesi yönünde çalışmalar yapması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuştur.

Doğan (2009)'ın “*Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri*” isimli makalesinde konuşma-iletişim ilişkisi üzerinde durulmuş, konuşma becerisi eğitiminin niçin gerekli olduğu çeşitli yönleriyle belirtilmiş, bu becerinin diğer dil becerileriyle ilişkisine değinilerek konuşma eğitiminin nitelikleri ele alınmıştır. Ardından da konuşma becerisinin eğitime yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Yaman, Tulumcu ve Demirtaş (2013)'ın “*Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Kavram Yanılgıları*” isimli bildirisinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve teknikler ve öğretmenlerin bunlara yönelik kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, Türkçe öğretmenlerine uygulanan ‘yarı yapılandırılmış mülakat formu’ ile elde edilmiştir. Mülakat kayıtlarının değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada içerik analizi türlerinden ‘kategorisel analiz’ uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin Türkçe dersinde temel becerilerin kazandırılmasında kullandıkları yöntem ve teknik bilgisinin yeterli olmadığı, öğretmenlerin kavram yanılgıları içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler genellikle eski öğretim programında yer alan yöntem ve teknikleri kullanmaya devam etmektedirler. Bununla birlikte kavram yanılgısı içinde olan veya yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin farklı kavramlardan söz ederken ortak yanlışlıklar yaptığı görülmektedir. Mülakata katılan bazı öğretmenler temel becerilerin geliştirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler yerine beceri türlerinden veya o beceri alanının amaç ve kazanımlarından söz etmektedir.

Ceran'ın (2012) *“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”* adlı çalışmasının amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları cinsiyete ve ders başarı notuna göre anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının derse karşı tutumları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur. Ders başarı notuna bakıldığında ise ders başarı notu iyi olan öğrenciler, orta ve geçer olanlarına göre derse karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedirler. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

2.9.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Lerstrom (1990) Chicago şehrinde yaptığı tarama modelindeki araştırmada birtakım bulgular elde etmiştir. Yaptığı araştırmada görüşleri anket alınan 412 öğretmenden %75'inin konuşma eğitimi vermediği, ilköğretim okullarının (ikinci kademe bazında) sadece %32'sinde konuşma ile ilgili kursların olduğu, konuşma eğitimi verildiği, bu eğitimin ise sözel dil becerilerinden ziyade okuma, yazma gibi diğer dil becerilerine odaklandığını saptamıştır (Akt: Wilson, 1997: 3).

Khuwaileh (1995), yaptığı çalışmada bilim ve teknoloji alanlarındaki kişilerin bilim ve teknolojiyle ilgili konuşma becerilerini konu edinmiştir. Araştırmacı verilerini Jordan Üniversitesi öğrencilerinden toplamıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilim ve teknoloji alanlarıyla ilgili konuşma becerilerini geliştirmek üzere yapılan etkinliklerin öğrencilerin sözlü anlatım performanslarını olumlu yönde artırdığını ortaya koymuştur.

Wilson (1997) birinci sınıfa giden dokuzu erkek, sekizi kız olmak üzere 17 öğrenci üzerinde yaptığı eylem araştırmasında; araştırmacı tarafından hazırlanan konuşma becerisini geliştirici etkinliklerin yer aldığı planlar doğrultusunda yedi hafta uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen sonuçlar şöyledir: Program sonunda öğrenciler; sınıf tartışmalarında kendilerini daha rahat hissettiği, güvenerek

daha yüksek sesle ve uygun tonla konuştukları gözlenmiştir. Öğretmenin her hangi bir yönlendirmesine gerek duymadan birbirleriyle konuştukları, artık sadece konuları ya da dersleri dinlemekle kalmayıp tartışmalara katıldıkları, kendilerinin dersin bir parçası olduğunu hissettikleri, görüşlerini her ortamda özgürce belirtebildikleri, sınıf içi tartışmalarda ve konuşmalarda birbirlerini daha iyi dinler hale geldikleri ifade edilmiştir.

Burkart (1998) da çalışmasında konuşmanın belirli özelliklerine ve konuşma becerisini geliştirmek için bazı etkinliklere değinmiştir. Böylece Burkart “konuşma becerisi nedir ve nasıl öğretilir” sorgulamayı amaçlamıştır. Dahası konuşma dilinin kullanıldığı yerlere değinerek (günlük konuşmalar, çeşitli diyaloglar, telefon konuşmaları, karşılaşmalar, organizeler, görüşmeler, sınıf konuşmaları...) sınıflama yapmış ve bundan yola çıkarak konuşmanın önemini anlatmış, iletişim becerilerine ve etkili iletişimin nasıl olması gerektiğini açıklamıştır. Burkart, etkili iletişimin sınıf ortamında öğretmen-öğrenci iş birliğiyle sağlanması ve bu şekilde iletişim becerisinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü Burkart’a göre iletişim becerisinin gelişimi ve etkili iletişimin sağlanması, hem birbirlerini hem de dersi veya konuları daha iyi anlamayı sağlar. Burkart, konuşma ve iletişim becerisinin gelişimi için bol bol hayatın içinden uygulamalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda çalışmasında uygulama örneklerine yer vermiştir. Bunlar, soru-cevabı, görüşmeyi, rol oynamayı içine alan örneklerdir.

Bencuya (2003) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmanın bulgularına göre eğitim alan öğretmenlerin kendi duygularını ifade etmekte öğrencilerini dinlemek ve onların duygularını anlamakta, sınıf içinde olan olaylar karşısında duygularını yönetmekte eğitim almayanlara oranla anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçekten elde edilen bilgiler demografik verilerle karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarında cinsiyet faktörünün bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Branşlara bakıldığında kendini ifade etme alt boyutunda rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre orta düzeyde anlamlı bir farklılığı görülmüştür. Eğitimin öğretmenlerdeki becerileri artırdığı ve öğrencileriyle

diyaloga girdiğinde öğrenciye olan yaklaşımını olumlu yönde değiştirdiği ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarının arttığı belirtilmektedir.

Zaher (2006), Konuşma becerisi üzerine yaptığı araştırmanın örneklemini, 2005-2006 yıllarında Kahire'deki Saray El Kobba İlköğretim Okulu ikinci kademenin birinci sınıfında öğrenim gören 38'i kontrol 38'i deney olmak üzere 76 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna “görev tabanlı eğitim” programı uygulanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan konuşma testi uygulama sonrasında da tekrar hem kontrol hem deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilerin t testi analizi sonucunda deney grubunun konuşma becerisinin gelişiminde etkili bir artış olduğu saptanmıştır. Yani deney grubu lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Deney grubunun ön test ve son testlerden elde edilen verilerin analizinde de anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise konuşma becerisinin gelişmediği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Program, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi hakkında farkındalığını arttırmıştır. Dinleme araç-gereçlerinin kullanımı, öğrencileri konuşmaya güdülediği gibi gerçek hayatta ne gibi konuşma durumlarıyla karşılaşacaklarını ve bu durumlarda nasıl konuşmaları gerektiğine dair fırsat tanımıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler etkinliklere katıldıklarında kendilerini daha motive hissettiklerini ve dersi eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin performanslarını akranlarının önünde sergilemeleri, derse karşı ilgilerinin arttırmasının yanı sıra konuşma becerisindeki gelişimlerinin yansıtılmasını da sağlamıştır. Öğrenciler; akranların önünde konuşurken, sunum yaparken eğlenmiştir. Ek olarak bu görev tabanlı öğretim, öğrencilerin arkadaşlarının sözel üretimlerini gözleme becerilerini geliştirmiştir. Çünkü bu öğrencilere konuşma hatalarını fark etmelerini ve kendi konuşmalarında o hataları yapmamalarını sağlamıştır. Öğrencilerin cümle kurma ve sözcük kullanımı, telaffuz, konuşmaları etkileyici bir biçimde organize etme becerilerini de geliştirmiştir.

Jones'un (2007) “Bölgesel Diller Bilimi ve Sözlü ve Yazılı Anlatım: İngilizce Dil Sanatları Öğretmenlerinin Bozuk İngilizce Kullanımı Algıları” adlı doktora

çalışmasında; dil sanatları öğretmenlerinin, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki hatalı İngilizce kullanımlarına ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır.

.

2.9.3. Sonuç

Alana ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; konuşma becerisinin iletişimdeki rollünün, konuşma becerisinin geliştirilmesinde yöntem/tekniklerin etkililiğinin, konuşma becerisi etkinliklerinin, konuşma eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin konu edildiği görülmektedir. Ana dil eğitiminde yöntem/teknik konulu sınırlı sayıda yapılan çalışmada Türkçe öğretiminin bütününde kullanılan yöntem/teknikler öğretmen görüşleri ışığında incelenmiş ve kavramsal açıdan ele alınmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla önerilen yöntem/tekniklerin konu edildiği başlıca bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle Türkçe Dersi Öğretim Programı' nın öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde uygulanmasını istediği (Bkz. 2006: 2, 64, 65, 245) yöntem/tekniklerin öğretmenler tarafından nasıl ele alındığı araştırılması gereken bir konudur.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda elde edilen (Karabay,2005; Zaher,2006; Maden,2010; Orhan,2010; Karaarslan, 2010; Sallabaş,2011) “konuşma becerisinin geliştirilmesinde modern yöntemlerin etkili olduğu bulgusu” da göz önüne alındığında ana dil öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesinde yöntem/teknik kullanımına ilişkin görüşlerinin önemi daha iyi anlaşılabacaktır.

Konuşma eğitimi amaçlarının gerçekleşmesinde sorumluluk sahibi olan ana dil dersi öğretmenlerinin TDÖP' de yer verilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin yeterlilik düzeylerine, yöntem/teknikleri kullanma sıklıklarına, yöntem/teknikleri seçerken dikkat ettikleri hususlara, yöntem/tekniklerin sınıf seviyeleri açısından etkili olma düzeylerine ve yöntem/teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerinin yer aldığı bir incelemenin alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci hakkında açıklamalarda bulunulmuş, elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6,7,8.sınıflar) yer alan konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin kullanımını, öğretmen görüşleri ışığında değerlendirmeyi amaç edinen araştırmanın modelini karma yöntem oluşturmaktadır. Karma yöntem araştırmaları (mixed method researchs) hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplanması ve analiz edilip sunulmasına odaklanmaktadır.

Sosyal olguların karmaşıklığı nedeniyle farklı yöntemleri bir arada kullanmak incelenen olgunun en iyi biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Cresswell ve Plano Clark, 2007). Nicel ve nitel yöntemi bir arada kullanmak, hem iki yöntemin olumlu yönlerinden daha fazla yararlanmayı; hem de olumsuz yönlerin araştırma sonucunu en az düzeyde etkilemesini sağlamaktadır (Tashakkori ve Teddie, 2003).

İlgili gerekçeler ışığında, bu araştırmada karma yöntemin kullanılma nedeni, nitel ve nicel veri setlerinin bir arada problemin en iyi biçimde anlamlandırılmasını sağlamasıdır. Bir diğer nedeni ise araştırmalarda çeşitlemenin (üçgenleme, triangulation) sağlanmasına ihtiyaç duyulması olarak gösterilebilir.

Denzin (1989) araştırmalarda ihtiyaç duyulan dört tip çeşitleme türünden söz ederek bunları yöntem, veri, araştırmacı ve kuram çeşitlemesi olarak isimlendirmektedir.

Bu araştırma için ise nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması ile yöntem çeşitlemesi; eşit zamanda elde edilen farklı verilerin karşılaştırılması ile veri çeşitlemesi; araştırma verilerinin birden fazla araştırmacı tarafından analiz edilmesi ile araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırmasına ilişkin araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel verileri 6,7 ve 8. sınıflar için Türkçe Dersi ğretim Programı ve Kılavuzunda onerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini kullanan Türkçe ğretmenlerinin görüşleri alınarak elde edilmiştir. Çalışmada verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Araştırma verilerinin elde edilmesine ilk olarak çalışma evrenine hazırlanan anket formun uygulanmasıyla başlanmıştır. Ardından evreni temsil ettiği düşünülen 26 kişilik çalışma grubu belirlenerek araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile verilerin elde edilmesi sağlanmıştır.

Karma yöntemin araştırmalarda bir birinden farklı tasarımlarla ele alınması söz konusudur. Araştırma bu yönüyle iki yöntemin(nicel ve nitel) eşit öncelikte ve eşit zamanlı olduğu karma yöntem tasarımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma desenini Creswell (2008) “paralel karma yöntem” olarak isimlendirmiştir. Paralel karma yöntem araştırmalarında amaç eşit zamanlı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve bir araştırma problemini anlamak için çıkan sonuçları kullanmaktır.

Bu araştırma Nitel + Nicel bileşenlerin farklı yönlerinin araştırma boyunca ve farklı aşamalarda birlikte kullanıldığından dolayı “paralel karma yöntem” araştırması olarak desenlenmiştir.

Araştırmada nitel ve nicel veriler eşit zamanlarda toplanmış, ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarının karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlar yapılan analizlerin birbiriyle uyumlu ve uyumlu olmayan yönleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda olgubilim, nicel boyutunda ise tarama (survey) modellerinden yararlanılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokullarının 6,7 ve 8. sınıflarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın;

Nicel boyutunda evrenin tamamına ulaşılabilceğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Nitel boyutunda ise evreni yansıttığı düşünülen çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Nicel araştırma boyutunda evren-örneklem

Araştırmanın evreni, 2013-2014 öğretim yılında Bolu merkez ve ilçelerinde görev yapan resmi ve özel ortaokulları 6,7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmenleridir.

Nicel verilerin elde edilmesi amacıyla oluşturulan örneklem için Bolu ili ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin listesi 27/01/2014 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü atama şubesi bölümünden dijital ortamda alınmıştır. Eldeki veriler ışığında Bolu Merkez ve İlçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokullarının 6,7 ve 8. sınıflarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sayısının 124 olduğu anlaşılmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi bu sayının azlığı nedeniyle verilerin gerçeği tam olarak yansıtamayacağı düşünülmüş ve ölçeğin tüm evrene uygulanmasına karar verilmiştir. Böylece araştırmanın evreni, kendini örnekleyen evren durumuna gelmiştir.

Nicel verileri elde etmek amacıyla doğum izninde olan 3 bayan ve çeşitli nedenlerle ankete katılmak istemeyen 4 (2 bayan,2 Erkek) öğretmenin dışında Bolu Merkez, Gerede, Dörtdivan, Yeniçağ, Mudurnu, Kıbrısık, Göynük, Mengen, Seben ilçelerinde görev yapan 117 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Evreni oluşturan Türkçe öğretmenlerin çalıştıkları okullara göre dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3-1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin dağılımları

Okul adı	Öğretmen sayısı	Okul adı	Öğretmen sayısı
Koç Ortaokulu	2	Paşaköy Ortaokulu	2
100. Yıl Ortaokulu	4	Dodurga Abdi Sin Ortaokulu,	1
Milli Egemenlik Ortaokulu	4	İnkılap Ortaokulu	1
60. Yıl Ortaokulu,	2	Mehmet Zeliha Güzelce Ortaokulu	1
Yukarısoku Ortaokulu,	1	Seyit Mithat Dayıoğlu Ortaokulu,	1
Gazipaşa Ortaokulu,	4	Halil Nom Ortaokulu	1
Sakarya Ortaokulu,	6	Yenimahalle Ortaokulu,	1
Behiye Baysal Ortaokulu,	3	Mustafa Ç. ve Halil Ç. Ortaokulu,	1
Atatürk Ortaokulu	4	Ekrem Doğanay İmam-Hatip Ort.O	1
50 Yıl İzzet Baysal Ortaokulu,	14	Mehmet Çelik Ortaokulu,	1
Kültür Ortaokulu,	5	Yunus Emre İmam-Hatip Ort.O	1
Doğancı Ayşe – Yılmaz B.Ortaokulu	2	Şehit Orhan Yalçın Ortaokulu	1
Yıldırım Bayazıt Ortaokulu,	1	Cumhuriyet Ortaokulu (Mudurnu)	1
Abant Ortaokulu	3	Mudurnu Ortaokulu	1
Karacasu Ortaokulu,	3	Zafer Türk Ortaokulu	1
Cumhuriyet Ortaokulu,	4	Taşkesti Ortaokulu	1
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu,	5	100. Yıl Ortaokulu (Mudurnu)	1
Alıçören Ortaokulu	3	Hacımusalar Ortaokulu	1
Mevlâna Ortaokulu,	1	Yazılar Ortaokulu	1
Çobankaya Şehit M. Paçal Ortaokulu,	1	Abdurrahim Tırsi İmam H. Ort.O	1
Canip Baysal Ortaokulu	5	Seben Ortaokulu	2
Hacı Bayram Veli İmam-H. Ortaokulu	2	Kıbrısık Yatılı Bölge Ortaokulu	1
Dağkent K. E. ve S. Vakfı Ortaokulu	2	Mengen Ortaokulu	2
Koroğlu Ortaokulu	3	Cumhuriyet Ortaokulu(Mengen)	1
Gürtan Ortaokulu (özel)	1	Cezmi Bilgin Ortaokulu	1
Fatih Ortaokulu (özel)	3	Atatürk Ortaokulu(Mengen)	1

Aşağıdaki tablolarda evreni oluşturan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları bölüm türüne, mesleki hizmet yıllarına, ortalama öğrenci sayılarına, Türkçe dersi ve konuşma eğitimine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3-2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Öğretmenlerin		f	%
Cinsiyeti	Kadın	64	54,7
	Erkek	53	45,3
Öğrenim Durumları	Eğitim Ens.(2yıllık)	1	0,9
	Lisans	106	90,5
	Yüksek Lisans	10	8,5
Mezun Oldukları Bölüm Türü	Türkçe Öğretmenliği	92	78,6
	Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	9	7,7
	Sınıf Öğretmenliği	8	6,8
	Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü	5	4,3
	Diğer(İngilizce,Fransızca,Almanca)	3	2,6
Hizmet Yılı	1-10 yıl	74	63,3
	11-20 yıl	34	29,0
	21 ve üstü	9	7,7
Öğrenci Sayıları	20 öğrenci ve altı	8	6,8
	21-25 öğrenci	48	41,0
	26-35 öğrenci	43	36,8
	36-45 öğrenci	18	15,4
TOPLAM		117	100

Tablo 3-2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,7 (f=64)'sinin kadın, %45,7(f=53)'si erkek olduğu görülmektedir. Mezun oldukları bölüm türlerine bakıldığında öğretmenlerin %0,9'u (f=1) 2 yıllık eğitim enstitüsü, %90,6'sı(f=106) lisans, %8,5,'i(f=10) ise yüksek lisans mezunudur.

Hizmet yılı değişkeni açısından tablo incelendiğinde öğretmenlerin %78,6'sının (f=92) Türkçe öğretmenliğinden, %7,7'sinin(f=9) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğinden, %6,8'inin (f=8) Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, %4,3'ünün (f=5) Sınıf Öğretmenliğinden, %2,6'sının(f=3) Diğer öğretmenlik bölümlerinden(1 kişi İngilizce bölümü,1kişi,Fransızca,1 kişi Almanca) mezun olduğu görülmektedir. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin %63,3'ü(f=74) 1-10 yıl; %29'u(f=34) 11-20 yıl; %7,7'si(f=9) 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin derslerine girdikleri

sınıflardaki öğrenci sayıları incelendiğinde öğretmenlerin %6,8'i (f=8) 20 öğrenci ve altı, %41'i(f=48) 21-25 öğrenci, %36,8'i(f=43) 26-35 öğrenci, %15,4'ü(f=18) ise 36-45 öğrenciye sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin %77,8'inin dersine girdiği sınıfların mevcudunun 21 ile 35 öğrenci arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerden önemli bir kısmının girmiş oldukları sınıflardaki öğrenci sayılarının orta düzeyde kalabalık olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümde Türkçe dersi özel öğretim yöntemi dersi alıp almadıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3-3'de sunulmuştur.

Tablo 3-3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümde özel öğretim yöntemi dersi alma durumlarına ilişkin bilgiler

Ders Alma Durumu	Frekans(N)	Yüzde (%)
Evet	78	66,7
Hayır	39	33,3
Toplam	117	100

Tablo3-3 incelendiğinde araştırmaya katılan 3 öğretmenden 2'sinin Türkçe dersi özel öğretim yöntemlerine ilişkin ders almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler (Tablo3-2) dikkate alındığında Türkçe öğretmeni olarak mezun olan öğretmenlerin oranının %78,6 olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tabloda bu dersi alan öğretmenlerimizin oranı %66,7'dir. Öyleyse Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olup da bu dersi almayan öğretmenlerin de olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Türkçe dersi özel öğretim yöntemi dersi alanlar arasında derslerinde konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerine yer verilme düzeyi ile ilgili frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3-4'de sunulmuştur

Tablo 3-4. Özel öğretim yöntemi derslerinde konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine yer verilme durumlarına ilişkin bilgiler

Yer Verilme Durumu	Frekans(N)	Yüzde (%)
Evet	24	30
Hayır	54	70
Toplam	78	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70(f=54)'i, özel öğretim yöntemi dersi almalarına rağmen derslerinde konuşma eğitimi yöntem tekniklerine yer verilmediği görüşündedir.

Lisans eğitimlerinde özel öğretim yöntemleri dersi almayan öğretmenler de dikkate alındığında(f=39) araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam yüzde içerisinde konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulamasına ilişkin ders almayan öğretmen oranının %79,4(f=93) olduğu anlaşılabacaktır.

Tablo 3-5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/teknikleri konulu hizmet içi eğitime katılma durumları

Ders Alma Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Hiç katılmadım	95	81,2
Bir defa katıldım	18	15,4
Birçok kez katıldım	4	3,4
Toplam	117	100

Tablo 3-5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden %81,2'si(f=95) konuya ilişkin olarak her hangi bir hizmet içi eğitime katılmamıştır. Hizmet içi eğitime bir defa katılanların oranı %15,4(f=18),birçok kez katılanların oranı%3,4(f=4)'dür. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki çalışmalarında konuşma becerisinin öğretiminin gelişimine yönelik kişisel ya da kurumsal faaliyetlerde bulunulmadıkları anlamına gelmektedir.

3.2.2. Nitel araştırma boyutunda çalışma grubu

Araştırmada nitel veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu verilerin elde edilebilmesi amacıyla “çalışma grubu” belirlenmiştir. Çalışma grubu Bolu-Merkez ortaokullarında görev yapan 26 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde: öğretmenlerin 6,7 ve 8.sınıf Türkçe derslerine giriyor olmaları, mezun oldukları bölüm, hizmet süreleri, derslerine girdikleri sınıfların ortalama öğrenci sayıları, araştırmaya katılmakta gönüllü olmaları dikkate alınmıştır.

Çalışma grubuyla yapılan görüşmeler, 2014 yılının Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3-6. Nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmenlerin		f	%
Cinsiyeti	Kadın	15	57,7
	Erkek	11	42,3
Mezun Oldukları Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	19	73,0
	Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	2	7,6
	Sınıf Öğretmenliği	2	7,6
	Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü	2	7,6
	Diğer (İngilizce, Fransızca, Almanca)	1	3,8
Öğrenci sayıları	20 ve altı	3	11,5
	21 – 30 arası	14	53,8
	30 ve üstü	9	34,6
Hizmet Yılı	0-5 yıl	7	26,9
	6-15 yıl	15	57,7
	16 yıl ve üstü	4	15,4
TOPLAM		26	100

Görüşme yapılan öğretmenlerin, %57,7’sinin bayan,%42,3’ünün erkek olduğu; %73’ünün Türkçe öğretmenliği, %7,6’sının Edebiyat öğretmenliği, %7,6’sının Sınıf öğretmenliği, %7,6’sının Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ve %3,8’inin Fransızca öğretmenliği bölümünden mezun olduğu; görülmektedir. Çalışma grubunun derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayıları incelendiğinde:

Öğretmenlerin %11,5'i 20 ve altında, %53,8'i 21-30 arasında, %34,6'sı 30 ve üstü öğrencisi olan sınıflarda görev yapmaktadır.

Hizmet yılı açısından öğretmenlerin %26,9'u 0-5 yıl, %57,7'si 6-15 yıl, %15,4'ü 16 yıl ve üstünde kıdem yılına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanışı

Araştırmada veri toplama araçları nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir

Nicel verilerin elde edilmesi için, araştırmanın amacı ve bu amaca ilişkin araştırma soruları doğrultusunda “Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” hazırlanmıştır.

Nitel verilerin elde edilmesinde ise Türkçe öğretmenlerinin 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin görüşlerini ve bu yöntem/teknikleri ders içerisinde uygulama şekillerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

3.3.1. Nicel araştırma boyutuyla veri toplama aracı

Araştırmanın amacında belirtilen soruları cevaplayabilmek için “*Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu*” hazırlanmıştır. Kapalı ve açık uçlu olarak hazırlanan bu anket form ile, öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini uygulamadaki yeterlilik düzeylerine, yöntem/teknikleri kullanma sıklıklarına, yöntem/teknikleri seçerken dikkat ettikleri hususlara, yöntem/tekniklerin sınıf seviyeleri açısından etkili olma düzeylerine ve yöntem/teknikleri uygularken karşılaştıkları sorun ve önerilere ilişkin görüşleri alınmıştır.

“Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu”nun hazırlanışında aşağıdaki yollar izlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda alan taraması yapılmıştır. Bu kapsamda 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan konuşma eğitimi yöntem ve teknikleri taranmış ve listelenmiştir. Araştırma esnasında programdaki konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerinin dışında (tümevarım, tümdengelim, canlandırma (dramatizasyon), altı şapka tekniği, beyin fırtınası tekniği) literatürde sıklıkla yer alan (Ünalın, 2006; Özbay, 2005; Kurudayıoğlu, 2003; Temizyürek, 2007; Altıntaş, 2012) yöntem/tekniklerinde araştırılması gerektiği düşünülmüş ve anket formuna eklenmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda anket formunun içeriği ve kapsamı belirlenmiştir. Anket formu sorularının yazımına geçilmeden önce 5 Türkçe öğretmeniyle görüşülmüş, alana ilişkin değerlendirmeler yapılmış ve alan yazınındaki yüksek lisans ve doktora düzeyinde veri toplama araçları incelenmiştir. Yapılan çalışma ve değerlendirmeler ışığında taslak bir form hazırlanmıştır. Aiken’e (1997) göre anketler, cevapları sürekli olmaktan çok süreksiz kategoriler kullanılarak elde edilen ve sınıflama düzeyindeki ölçmeleri yansıtan sorulardan oluşmaktadır. Bu tür anketlerde yer alan soruların birbirinden bağımsız olduğu, ayrı olayları ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2005). Araştırmada hazırlanan ankette yer alan her bir madde ile TDÖP’de yer alan yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri alınmak istenmiştir. Bu nedenle ankette yer alan kapalı uçlu sorulara yönelik olarak faktör analizi aracılığıyla herhangi bir yapı arayışına gidilmemiş, analizler her bir maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinden hareketle gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçla nihai olmayan taslak formun geliştirilmesi ve tenkiti için İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden 8, Türkçe Eğitimi bölümünden 5, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden 2 olmak üzere toplam 15 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda taslak formdan bazı bölümler çıkartılmış, bazı bölümlerde düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlenen anket formun 12 öğretmene ön uygulaması yapılmış ve alınan dönütler sonrasında anket formuna son hali verilmiştir. Toplam puanın dikkate alınmadığı çalışmalarda anket formunun bu

aşamaların dikkate alınarak hazırlanabileceğine ilişkin görüşler mevcuttur (Bkz. Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Hazırlanan “Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” 8 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin elde edilmesine yönelik sorular yer almaktadır. Diğer bölümlerde ise araştırma sorularına cevap bulmak adına birden fazla görüşün elde edilmesini amaçlayan soru başlıklarına yer verilmiştir.

Bu sorular ile öğretmenlerin; konuşma eğitimi yöntem/tekniklerindeki yeterliliklerine, yöntem/teknikleri kullanma sıklıklarına, yöntem/teknikleri seçerken dikkat ettikleri hususlara, yöntem/tekniklerin sınıf seviyesindeki etkililiklerine, yöntem/tekniklere ayrılan zamana, yöntem/tekniklerin uygulama sürecine, yöntem/tekniklerin uygulamasında karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerisine ilişkin görüşleri alınmak istenmiştir.

Ankette: “çok yeterliyim, yeterliyim, kısmen yeterliyim, az yeterliyim, yeterli değilim”, “her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiç” ; “evet, kısmen, hayır” ifadelerinin yer aldığı 5’li ve 3’lü likert tipi derecelendirme ölçekli kapalı uçlu sorularla birlikte; açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli sorular da yer almaktadır.

Anketin VIII. bölümünde öğretmenlerin yöntem/tekniklerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kısımda öğretmenler verilen sorunlara yönelik birden çok seçenek işaretleyebilmektedirler. Dolayısıyla cevaplanmayan seçenekteki durum, o öğretmen için sorun olarak algılanmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Anket formu Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Nitel araştırma boyutuyla veri toplama aracı

Araştırmada nitel veri setlerinin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Stewart ve Cash (1985:7) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına

dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır. Briggs (1986); görüşmenin, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2000: 92).

Jones’un da belirttiği gibi “Diğer kişilerin gerçekliği nasıl inşa ettiklerini anlamak için, onlara sormamız... ve (katı bir biçimde ve a priori olarak bizim tarafımızdan dayatılmasından ziyade) kendi terimlerini kullanmalarına izin verecek bir biçimde ve kendi anlamlarının özü olan zengin içeriği en iyi şekilde ifade edebilecek bir derinlikte sormamız yerinde olacaktır (1985: 46).

Görüşme türleri literatürde birçok şekilde değerlendirilmektedir. En yaygın olarak yapılan tasnif yapılandırma derecesine göre: Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve bunların tam ortasında yer alan yarı yapılandırılmış görüşme türüdür (Minichiello, 1990; Fielding, 1996; Fontana ve Frey, 1994).

Karasar (2012: 167), bu durumu görüşmede uygulanacak kuralların katılığına göre değerlendirerek benzer bir tanımlama yapmış ve görüşmelerin daha çok yarı yapılandırılmış desenle gerçekleştirildiğini vurgulamıştır.

Görüşme türleri arasında birçok avantajı bünyesinde barındıran “yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli yanıtlamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi toplamayı sağlama amacıyla gerçekleştirilmektedir” (Büyüköztürk, vd., 2005: 234).

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu türünde, görüşmeci hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek (sonda) sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem belirleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, genelde araştırmacının olay ve durumlara ilişkin algılarına dair cevaplarını şekillendirdikleri için başlangıçtan çok, bir çalışmanın sonlarına doğru yapılır (Fraenkel and Wallen, 2006).

Tüm bu düşüncelerle araştırmanın genel amaç, alt amaçları ve hazırlanan anket formu doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geliştirilerek değerlendirilmesi için anket formunda izlenen süreçler tek tek izlenmiş, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden 8, Türkçe Eğitimi Bölümünden 5, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden 2 olmak üzere toplam 15 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda 6 olan soru sayısı 8'e çıkarılmış ve soruların içeriğinde niteliksel bazı düzeltmelere gidilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Görüşme formuna son hali verilmeden önce Bolu-Merkezde görev yapan 2 Türkçe öğretmeniyle formda yer alan soruların açık ve anlaşılır olup olmama durumlarını belirlemek amacıyla ön görüşme yapılmış ve bu görüşmede yer alan öğretmenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Tüm değerlendirilmeler sonucunda görüşme formunda yer alan soru (EK-2) sayısı 8 olmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler nicel ve nitel yöntem özeliğine sahip veri toplama araçları ile gerçekleştirildiği için iki başlık altında incelenmiştir. Konuya ilişkin ayrıntılar tablo 3-7' de yer almaktadır.

Tablo 3-7. Verilerin toplanmasına ilişkin sayısal veriler

Araştırma Türü	Veri Toplama Aracı	Resmi Okul	Özel Okul	Öğretmen Sayısı
NİCEL	Anket Formu	113	4	117
NİTEL	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	25	1	26

3.4.1. Nicel verilerin toplanması

Araştırmaya ilişkin olarak gerekli yasal izinler alındıktan sonra nicel veriler “Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” ile Bolu merkez ve ilçelerinin resmi ve özel okullarında görev yapan 117 Türkçe Öğretmeni aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışma evrenine anket formunun uygulanması amacıyla planlama yapılmıştır. Yapılan plan çerçevesinde Bolu merkezden başlanarak yakından uzağa bir yöntemle sırasıyla Yeniçağ, Dörtdivan, Gerede, Mudurnu, Mengen, Kırısıcık ve Seben ilçelerinde görev yapan öğretmenlere anket form uygulanmıştır. 53 okulda görev yapan 118 öğretmene dağıtılan anket formundan biri haricinde 117’si geri toplanmıştır. Toplanan anket formundan 4’ü e-posta aracılığı ile sağlanmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin toplanması

Nitel veri toplama araçlarından görüşme için çalışma gurubunda yer alan tüm öğretmenlerin gönüllü olmaları dikkate alınarak kendileriyle yüz yüze veya telefonla iletişim kurulmuş ve görüşme için uygun zaman dilimleri ayarlanmıştır.

Görüşmeler öğretmenlerce planlanan zamanlarda; öğle aralarında, ders çıkışlarında, boş ders saatlerinde ve boş günlerinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme ortamları için öğretmenlerin istekleri doğrultusunda görev yaptıkları okulların öğretmenler odası, kütüphaneleri, yönetici odaları, kantinleri ve açık hava alanları tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin bilgiler tablo 3-8’de sunulmuştur.

Tablo 3-8. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme süreleri

Katılımcı	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Öğrenci Sayıları	Görüşme Süreleri
Ö1	K	1	2	00:38:38
Ö2	E	2	2	00:30:20
Ö3	K	3	2	00:38:28
Ö4	K	2	2	00:43:42
Ö5	K	2	2	00:16:49
Ö6	E	1	2	00:15:49
Ö7	E	3	3	00:33:18
Ö8	K	2	3	00:35:06
Ö9	K	1	2	00:17:59
Ö10	E	1	2	00:28:43
Ö11	K	1	3	00:32:43
Ö12	K	2	2	00:45:31
Ö13	E	2	2	00:18:36
Ö14	K	2	1	00:13:11
Ö15	K	1	1	00:15:00
Ö16	E	2	2	00:35:59
Ö17	K	2	3	00:15:01
Ö18	E	2	3	00:21:11
Ö19	K	2	3	00:22:27
Ö20	K	3	3	00:41:09
Ö21	E	3	2	00:24:02
Ö22	K	2	2	00:30:02
Ö23	E	1	2	00:13:04
Ö24	E	2	3	00:26:44
Ö25	E	2	3	00:33:18
Ö26	E	2	1	00:17:59
Toplam				11.43,49
Ö1= Öğretmen 1	1= 0-5 yıl	1= 20 ve altı		
Ö2 =Öğretmen 2	2= 6-15 yıl	2= 21-30 arası		
Ö26=Öğretmen 26	3= 16 yıl ve S.	3= 30 ve üstü		

Toplam 26 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler en az 13,04 dakika en fazla 45,31 dakika süreleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada toplam görüşme süresi 11 saat 44 dakika 49 saniyedir. Ortalama görüşme süresi, 27 dakika, 07 saniyedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin izni alınarak kayıt cihazı kullanılmıştır. Buna ek olarak önemli görülen noktalar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Alınan notlarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara cevap verme esnasındaki ruh halini yansıtan beden dilleri betimlemeleri yer almaktadır. Görüşmenin sağlıklı bir ortamda gerçekleştirilmesi için çevre düzenlemeleri yapılmış ve uzun süren görüşmelerde ve istenmeyen durumlarda öğretmenlerin istekleri doğrultusunda gerekli aralar verilerek araştırma verilerinin geçerlilik ve güvenilirlik boyutları büyük bir titizlikle önemsenmiştir. Araştırmada görüşmelerin yapıldığı okullar, öğretmenlere ilişkin olarak

kurumsal ve kişisel bilgiler araştırmanın etiği açısından açıklanmamış; sadece verilerin incelenmesinde kolaylık sağlamak amacıyla rastgele (Ö1,Ö2,Ö3...) kodlamalar kullanılmıştır. Yapılan kodlamaların şekli ise hiçbir şekilde kişi veya kurumların kimliğini ortaya çıkaracak veya çağrışım yapacak şekilde kullanılmamış olup bütün kurumsal ve kişisel bilgiler araştırmacıda saklı tutulmuştur.

Görüşmelerin tamamı 2014 yılının Mayıs ve Haziran aylarında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın yöntemi çerçevesinde veriler iki başlık altında; nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde incelenmiştir.

3.5.1. Nicel verilerin analiz edilmesi

Araştırmada “Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” ile toplanan veriler, SPSS 15 (Statistical Package For Social Sciences) istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Anket maddelerine verilen tepkilerle toplanan bilgilerin verdiği ölçme bilgisinin sınıflama düzeyinde olması ve toplam puan elde edilmemesi, verilerin madde düzeyinde değerlendirilmesine olanak tanır (Aiken, 1997). Bu manada anket sorularının nispeten birbirinden bağımsız olduğu da göz önüne alındığında sorulara verilen yanıtlar tek tek incelenebilmektedir.

Anket kullanılan araştırmalarda frekans ve yüzdeler en yaygın kullanılan tanımlayıcı istatistik bilgileridir. Frekans (f) belli bir seçeneği tercih eden öğretmen sayısını gösterirken; yüzde (%) ise belli bir seçeneğe ait frekansın toplam frekansa oranını ifade etmektedir (Baş, 2003).

Bu araştırmada nicel veriler anket aracılığı ile elde edildiğinden verilerin analizinde anket maddeleri tek tek incelenerek Frekans(f) ve Yüzde(%) bilgileri tablolar eşliğinde sunulmuştur.

3.5.2. Nitel verilerin analiz edilmesi

Araştırmada görüşme verilerinin çözümlenmesi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve fark edilmesi güç kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2000). Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir.

- Görüşme formunda yer alan her bir soruya ilişkin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler dinlenerek herhangi bir yorum yapılmaksızın veriler transkript edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Yazılı metin haline getirilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlama geldiği konusunda derince düşünölmüştür. Bunun sonucunda verilere ilişkin gerekli kodlamalar yapılmıştır.
- Birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar, temalar altında birleştirilmiştir.
- Her bir maddeye ilişkin elde edilen görüşler ve bu görüşlerin nedenleri benzerlik ve farklılıklarına göre tanımlanarak kategorilendirilmiştir.
- Bu işlem araştırmacının dışında başka bir araştırmacı tarafından da gerçekleştirilmiştir
- Ayrıntılı bir biçimde tanımlanarak kategorilendirilen bulgular yorumlanmıştır.
- Verilerin güvenilirliği için araştırmacı ve başka bir araştırmacı birbirinden bağımsız olarak yorumların tümünü okumuştur.

- Ortaya çıkan görüşleri desteklemek amacıyla öğretmenlerin düşüncelerinden orijinal alıntılar yapılmıştır.

Verilerin analizinde üzerinde büyük bir titizlikle durulması gereken önemli bir konu geçerlik ve güvenirliği sağlama çalışmalarıdır. Geçerlik ve güvenirlik bir araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla: Veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmış ve oluşturulan kategorilere ilişkin anlatım örnekleri bulgular kısmında orijinal alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2000:169)'e göre birden fazla araştırmacının veri analizinde birlikte çalıştığı durumlarda, kodlama güvenirliğine ilişkin bir çalışma yapmak gereklidir. Bu durumda araştırmacılar, aynı veri setini kodlar ve ortaya çıkan kodlama benzerliklerini ve farklılıklarını sayısal olarak karşılaştırarak bir kodlama yüzdesine ulaşırlar. Bu tür çalışmalarda en az %70 düzeyinde bir güvenirlik yüzdesine ulaşmak gerekir.

Araştırma verilerinin güvenirliği konusunda, iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmış olup karşılaştırma sonrasında elde edilen kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik aralığı için referans alınan formül: “Güvenirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)” işlemi olmuştur “(Miles ve Huberman, 1994).

İki araştırmacı arasında sınırlı sayıda olan görüş ayrılıklarına ilişkin kodlar, tekrar müzakere edilerek uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma amacına yönelik soruların cevaplandırılmasıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları paylaşılmıştır. Bulgular, karma yöntem araştırması olarak “paralel karma yöntem” (Creswell, 2011) ilkeleri ışığında sunulmuştur.

Araştırmada nitel ve nicel veriler eşit zamanlarda toplanmış, ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarının karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlar, yapılan analizlerin birbiriyle uyumlu ve uyumlu olmayan yönleri dikkate alınarak tartışılmıştır.

4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu “Öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda konuşma eğitime ilişkin önerilen yöntem/teknikleri uygulamada kendilerini ne derece yeterli bulmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerindeki yeterliliklerine ilişkin nicel bulgular, “Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” aracılığı ile elde edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 4-1’de yer almaktadır

Tablo 4-1. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri (yüzde ve frekans değerleri)

<i>YÖNTEM/TEKNİKLER</i>	<i>Çok Yeterliyim</i>	<i>Yeterliyim</i>	<i>Kısmen Yeterliyim</i>	<i>Çok az Yeterliyim</i>	<i>Yeterli Değilim</i>	<i>TOPLAM</i>
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
İkna Etme	15 12,8	74 63,2	26 18,8	2 1,7	- -	117 100
Eleştirel Konuşma	20 17,1	70 59,8	22 18,8	4 3,4	1 0,9	117 100
Katılımlı Konuşma	29 24,8	70 61,5	12 10,3	5 4,3	1 0,9	117 100
Serbest Konuşma	26 22,2	61 52,1	24 20,5	6 5,1	- -	117 100
Tartışma	25 21,4	66 56,4	19 16,2	7 6,0	- -	117 100
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	26 22,2	60 51,3	23 19,7	6 5,1	1 0,9	117 100
Güdümlü Konuşma	38 32,5	68 58,1	8 6,8	2 1,7	1 0,9	117 100
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	23 19,7	54 46,2	15 12,8	16 13,7	9 7,7	117 100
Yaratıcı Konuşma	27 23,1	70 59,8	13 11,1	5 4,3	2 1,7	117 100
Hafızada Tutma Tekniği	13 11,1	41 35	27 23,1	16 13,7	20 17	117 100
Tümevarım	25 21,4	63 53,8	21 17,9	5 4,3	3 2,6	117 100
Tümdengelim	23 19,7	65 55,6	21 17,9	5 4,3	3 2,6	117 100
Canlandırma(Dramatizasyon)	25 21,4	67 57,3	16 13,7	7 6,0	2 1,7	117 100
Altı Şapka Tekniği	3 2,6	21 17,9	21 17,9	38 32,5	34 29	117 100
Beyin Fırtınası Tekniği	34 29,1	67 57,3	11 9,4	5 4,3	-	117 100

Tablo 4-1’de, öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinde yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı kendini , “yeterli” ve “çok yeterli” olarak görmektedir. Çünkü verilen cevapların büyük oranı

yeterliyim ve çok yeterliyim seçeneklerinde yığılmıştır. Çok az yeterliyim ve yeterli değilim şıklarının oranı toplam yüzde içerisinde oldukça düşüktür.

Öğretmenlerin “yeterliyim” ve “çok yeterliyim” seçeneklerini işaretleme oranlarının en yüksekten en aza doğru sıralanışı,

“Güdümlü konuşma” %90,6 (f=106), “beyin fırtınası tekniği” %86,4 (f=101), “katılımlı konuşma” %84,6 (f=99), “yaratıcı konuşma” %82,9(f=97), “canlandırma (dramatizasyon)” %78,7 (f=92), “tartışma” %78,8 (f= 91) “eleştirel konuşma” %76,9 (f=90), “ikna etme” %76 (f=89) “tümevarım” %75,2 (f= 88), “tümdengelim” %75,2 (f= 88), “serbest konuşma” %74,3 (f=87), “kendini başkasının yerine koyarak(empatik) konuşma” 73,5 (f= 86), “kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma” %65,9 (f= 77), “hafızada tutma tekniği” %46,1 (f= 54); “altı şapka tekniği” %20,5 (f= 24) şeklindedir.

Oranlar dikkate alındığında birbirine çok yakın olmakla birlikte güdümlü konuşma, beyin fırtınası, katılımlı konuşma ve yaratıcı konuşma yöntem/tekniklerinde daha çok öğretmen kendini yeterli ve çok yeterli olarak görmüştür.

Öğretmenlerin yöntem/ tekniklerdeki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde göze çarpan bir başka husus “çok az yeterliyim” ve “yeterli değilim” seçeneklerini işaretleme oranlarına ilişkindir. Bu anlamda bu iki seçeneği işaretleyenlerin oranı kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma” için: %21,4 (f=25); hafızada tutma tekniği için: %30,7 (f=36); altı şapka düşünme tekniği için; % 61,5(f=72)’tir. Bu oranlar dikkate alındığında öğretmenler kendilerini sırasıyla en fazla altı şapka düşünme tekniği, hafızada tutma tekniği ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinde “çok az yeterli” görmekte ya da yeterli olmadıklarını düşünmektedir.

Öğretmenler genel düzeyde konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin kendilerinin yeterli/çok yeterli olarak görmelerine rağmen elde edilen bulgularda öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerini desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır.

Konuya ilişkin diğer anket görüşlerine bakıldığında;

- ✓ “*Öğretmenlerin, Program ve öğretmen kılavuz kitabında önerilen yöntem ve tekniklerin etkinliklerle birlikte uygulanmasına ilişkin bilgileri sınırlıdır.*” ifadesine

katılımcıların %51,3’ü (f=60) kısmen; 35,9’u (f=42) tamamen katılmışlardır. Bu iki oran birlikte düşünüldüğünde (%87,2) öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ilişkin bilgi eksikliği içerisinde olduğu söylenebilir (Bkz.Tablo:4-12).

Bu görüşü anketin bir diğer bölümünde elde edilen bulgular destekler niteliktedir.

Türkçe öğretmenlerinin, Konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerini uygularken karşılaşılan güçlükler arasında

- ✓ “*Öğretmenlerin yöntem ve tekniğin uygulanışına ilişkin tam olarak bilgi sahibi olmaması*”

görüşüne ,%72,6 (f=85) katılması Türkçe öğretmenlerinin yöntem/ tekniklere ilişkin bilgi eksikliği içerisinde olduğu görüşünü güçlendirir(Bkz.Tablo:4-13).

Ankette konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinin paylaşıldığı açık uçlu soruda,

- ✓ “*Öğretmenlere konuşma eğitimi ve yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.*”

görüşü (f=21) öneriler arasında ilk sırada yer almıştır (Bkz.Tablo:4-17). Öğretmenler konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerinin uygulaması konusunda bilgi eksikliğini sorun olarak görmekte ve bu sorunlarını hizmet içi eğitimle giderilmesi gerektiği önerisinde bulunmaktadır.

Bu anlamda araştırma sorusuna daha geniş kapsamda değerlendirme olanağı vermesi düşünülen görüşme(mülakat) bulguları aşağıda paylaşılacaktır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleriyle (f=26) yapılan görüşmeye ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı konuşma eğitimine çok fazla zaman

ayırmadıklarını ve derslerinde konuşma becerisini geliştirici yöntem ve teknikleri çok fazla kullanmadıklarını ifade etmiştir. Kullanmama nedenleri arasında “yöntem/teknikleri çok iyi tanımamaları ve bu konuda çokta yeterli olmamaları” görüşü ilk sırayı almaktadır. Bazı öğretmenler ise yöntem ve teknikleri tanıdıklarını fakat çeşitli nedenlerle bu yöntemleri sınıf ortamlarına taşıyamadıklarını, bilgilerini beceriye dönüştüremediklerini ifade etmektedir. Bu görüşlerin yanı sıra öğretmenler yöntem ve tekniklere ilişkin kavram karmaşası içerisinde. Derslerde bazı çalışmalar yaptıklarını fakat bu çalışmaların hangi yöntem ya da hangi tekniğin içerisinde yer aldığını bilmeden yaptıklarını ifade etmektedirler.

Bu çerçevede öğretmenlerin TDÖP’nin önerdiği yöntem/teknikleri uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin bulgular incelenerek değerlendirildiğinde üç boyutlu bir yeterlilik algısıyla karşılaşılmaktadır. Bu görüşleri tema ve alt temalar halinde sunmanın konuyu daha somutlaştıracığı düşünülmektedir.

Tablo 4-2. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ve gerekçeleri (frekans değerleri) (n=26)

Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Yeterli	6	Kısmen Yeterli-Yetersiz	20
Yeterli Olma Durumları		Yetersizlik Alanları	
Yöntem/Teknik Bilgisi	6	Kavramsal Yoksunluk	5
Yöntem/Tekniğe İlişkin Uygulama	6	Yöntem/Teknik Bilgisi	14
Becerisi		Yöntem/Tekniğe İlişkin Uygulama Becerisi	6
		Gerekçeler	
		Lisans Eğitimi Eksikliği	15
		Kişisel Çabanın Olmaması	3
		Program Yetersizliği	12
		Kılavuz Kitap Karmaşası	15
		Literatür Eksikliği	4

Tablo 4-2 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin önemli bir oranı (f=20) TDÖP’nin önerdiği konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak kavramsal yanlış(f=5), bilgi eksikliği(f=14),bilginin uygulamaya dönüşümü(f=6) ve Türkçe dersleriyle konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerini bütünleştirme, konularında kendilerini kısmen yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bir kısmı(f=6) konuya ilişkin olarak kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Yeterliliklerini, Türkçe dersleriyle konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerini bütünleştirme (f=3),yöntem/teknik bilgisi ve uygulama becerisi (f=6) açısından değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerden altısı (Ö3,Ö4,Ö5,Ö10,Ö18,) sınıf içerisinde konuşma kazanımlarını elde etmek amacıyla bazı çalışmalar yaptıklarını fakat bunların hangi yöntem ya da hangi teknik diye isimlendirmediklerini kendilerinin de bu yöntemlerin isimlerini çok fazla bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu anlamda Yaman, Tulumcu ve Demirtaş (2013)'ın Türkçe derslerinde kullanılan yöntem/tekniklere ilişkin yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğretmenlerin kavram karmaşası içerisinde oldukları vurgulanmıştır(s.415). Yine Kutluata (2008)'nın Türkçe dersi yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre yöntem/tekniklerin uygulanmasına yönelik kavram karmaşasından söz edilmektedir. Bir bilgi sistematığıne ya da uygulamalı bir beceri alanına ilişkin olarak yaşanacak kavramsal boşluk belirli bir süre sonra bilgi ve beceride bazı kopmaları da beraberinde getirecektir. Eğitimde gelişigüzelliğin yerinin olmadığı unutulmamalıdır. Ben sınıfta bir şeyler yapıyorum ama adını bilmiyorum demek o alana ilişkin bilişsel ve kültürel olgunluğa erişilmemiş anlamı taşır.

Öğretmenlerin bu konuya ilişkin olarak düşüncelerini örneklendiren alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 3,

“Yani bilmiyorum bu yöntemleri kullanıyorum herhalde ama, kavramsal olarak kullandığım şeyin ne olduğunu bilmeden kullanıyorum. Yani bazı etkinlikler yapıyoruz ama isimleri bunlar mı bilmiyorum.”

Öğretmen 4,

“Bazı yöntemleri kullanıyorum fakat adını bilmiyorum. Siz açıkladıktan sonra ben bu yöntemleri kullandığımı fark ettim.”

Öğretmen 5,

“Bu yöntemleri sistemli olarak kullanamıyorum; sadece soracağım sorularda bu tarz düşünceleri açığa çıkartacak etkinlikler yapıyorum. Gelişigüzel şekilde bu yöntemlerin büyük çoğunluğunu kullanıyorum belki birkaç tanesine özel zaman

ayrılması gerekebilir ama ayıramıyorum. Birde zaten bu yöntemleri isimlerini bilip bilmesem de kullanıyorum.”

Öğretmen 10,

“Bazı yöntem ve teknikler bilinmese de zaman zaman kullanılıyor. Yani şöyle belki ismi bilinmiyor fakat yöntem hakkında bilgi edinince ben zaten bunları uyguluyordum diyorum. Yani bence birçok öğretmen bunları uyguluyor ama isimlerini bilmiyor.”

Öğretmen 18,

“Konuşma yöntemleri dersin içerisinde doğuyor ve gelişiyor. Bu yöntemi planlı olarak uygulamıyorum. Doğal olarak gelişiyor. Şu kazanıma şu yöntemi uygulayacağım diye bir şey yapamıyorum ders kendiliğinden gelişiyor. Bu süreçte ben bunların birçoğuna yer veriyorum fakat isim isim bunların ne olduğuna dikkat etmiyorum.”

Bu görüşlerden hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının yöntem/tekniklere ilişkin kavramsal olarak yetkinliğe sahip olmadığı söylenebilir. Yine bununla ilişkili olarak iki öğretmenin (Ö8, Ö21) yöntem/teknığe ilişkin kavramsal karmaşa yaşadığı da söylenebilir. Uygulamış oldukları yöntem/tekniklerden bahsederken anlatmış oldukları yöntemin uygulama basamaklarıyla, kastetmek istedikleri yöntem/teknığın uygulama içeriği birbirinden farklıdır. Şöyle ki katılımlı konuşma yönteminden bahsederken, tartışma yöntemine ilişkin uygulama içeriğinden bahsedilmesi, bu duruma örnek olarak verilebilir (Ö8).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden önemli bir kısmı (f=14) yöntem/teknik bilgisine sahip olmadığını ve konuşma eğitimi için buna ihtiyaç da olmadığını ifade etmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Arhan (2007:135) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,9'u konuşma eğitiminde yöntemin zaman içerisinde kendiliğinden oluştuğunu, %12,3'ünün ise yöntem gerekliliğini fkrini paylaştığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar, görüşmede elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bir yöntem/teknığın sağlıklı olarak uygulanabilmesi için her şeyden önce bilgi boyutunda yeterliliğe ihtiyaç vardır. Bu durum eğitim ortamlarının tasarlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenler açısından düşündürücüdür.

Öztürk ve Altuntaş (2012) da yapmış olduğu çalışmada programda önerilen birçok yöntem/teknik konuşma eğitimi açısından kullanılmadığını belirterek bunun nedenleri arasında bilgi eksikliğinin olabileceği görüşünü paylaşmıştır. Konuşma becerisi her ne kadar doğuştan getirilen bir yeti olarak görülse de tüm beceriler gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu yönüyle programda yer alan yöntem/teknikleri bilip uygulamanın bir öğretmenin en önemli sorumluluğu olduğu söylenebilir. Akdeniz ve Küçük (2011) bu durumu yasal-toplumsal bir sorumluluk olarak değerlendirmektedir.

Konuya ilişkin olarak öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan görüşler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 14,

“Hocam ben açıkçası konuşma becerisine fazla yer vermiyorum. Başlıca olarak bir yöntem kullanmıyorum. Süre kısıtlaması, sınav kaygısı ve bir de bu konuda kendimi çok yeterli hissetmiyorum Özellikle programın önerdiği yöntemleri çok da bildiğimi söyleyemem.”

Öğretmen 6,

“Konuşma becerisi için ayrı bir yöntem/teknik ihtiyacı duymuyorum, yöntem/teknikler konusunda farkındalığın tam anlamıyla olduğunu düşünmüyorum. Gerçek konuşmak gerekirse öğretmenleri bu anlamda şahsım da dahil konuşma becerisinin nasıl geliştirileceği konusunda çok fazla bilgimiz ve çabamız yok.”

Öğretmen 15,

“Kişisel olarak yöntem eksikliğim de var, tam olarak hangi yöntem nasıl uygulanır, bilmiyorum; ama daha çok Türkçe okuyarak öğrenilir, yazarak öğrenilir düşüncesi hakim; bu da büyük engel yaratıyor. Bu durum konuşma becerisine fazla zaman ayırmamamıza neden oluyor.”

Öğretmen 8,

“Genelde metin öncesinde hazırlık çalışmasında ve metin çözümlemesi esnasında soru cevap yöntemiyle konuşma çalışması yaptırıyorum, programdaki yöntemleri çok da işe yarar olarak görmüyorum, bu yüzden içerikleri hakkında fazla bir bilgim yok.”

Şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu anlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin azımsanamayacak bir kısmı (f=14) TDÖP’ nin önerdiği yöntem / tekniklere ilişkin bilgi eksikliği içerisinde olduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenler bu görüşlerinin yanı sıra programın önerdiği yöntemlerin yerine daha işlevsel olarak gördükleri ve bu anlamda kendilerini oldukça yeterli buldukları soru-cevap ve tartışma yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat tartışma yönteminin TDÖP'nin önerdiği yöntemler arasında olduğunu bilmemeleri ayrı bir bulgu olarak (Ö3,Ö20,Ö22,Ö25) karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle bazı öğretmenler için programda yer alan yöntem/ teknik farkındalığına tam olarak sahip olmadıkları söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin %73 (f=19)'ü hafızada tutma tekniğini, %69 (f=18)'u altı şapka düşünme tekniğini, %53 (f=14)'ü kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntemini bilmedikleri için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın birinci bölümünde yer alan anket bulgularını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık 3/1'i (f=8) TDÖP'nin önerdiği yöntemi gerek kavramsal olarak gerekse içerik ve uygulama basamakları olarak bildiklerini; fakat bunu sınıf ortamına taşıyamadıklarını ifade etmektedir. Bu konu genel anlamda tüm dersler için ortak bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bir yöntem/teknığe ilişkin yeterlilik her şeyden önce onu bilmek ve aynı zamanda beceri halinde öğrenme- öğretme süreçlerine en etkin şekliyle taşımak olarak ifade edilebilir.

Konuşma eğitiminde öğretmenler, yaşadıkları olumsuzlukları dersin kontrolünü sağlamakta zorlanma, amaç, kazanım ve etkinlikten uzaklaşma vb. şekliyle ifade etmektedir. Bu sorunların odağında sınıf yönetimi ve etkili iletişim unsurları yer aldığı söylenebilir. Artık öğretmen bilgi aktarıcılık rolünden sıyrılmıştır. Konuşan değil konuşturan, öğrencilerin etkileşim içerisinde olmasını sağlayan ve öğrenmeye rehberlik eden bir kılavuzdur. Eğitim ortamlarındaki bu yeni paradigma öğretmenlerin eski sınıf yönetimi anlayışından uzaklaşması anlamını da beraberinde getirmiştir. Konuşma eğitimi tabii ki gelişigüzel konuşmaların yapıldığı bir sınıf ortamında verilemez, fakat konuşulmayan, pasif, etkileşimsiz, tekdüze eğitim ortamlarında da bu becerinin geliştirilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu yönüyle sınıfın huzuru bozulmasın diye insanlığın en önemli buluşu olan konuşma becerisini geliştirmemek ya da bu konuda

etkinliklerden kaçınmak, gerek ana dil, gerekse konuşma eğitimi açısından düşündürücüdür.

Öğretmen yeterliği iki alandaki yeterlik inancıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Biri öğretmenin öğrettiği alandaki yeterliği, diğeri öğretmenin öğretmek konusundaki, pedagoji alanındaki yeterliğidir.

Alan bilgisi tek başına mükemmel öğretmenler yaratmaz, başarılı bir öğretmen olabilmek aynı zamanda kişinin sağlam bir pedagoji bilgisi/ temeli olmasını, nasıl öğreteceğini bilmesini ve bu konuda kendine güvenmesini gerektirir (Lin ve Tsai, t.y.). Yeterlilik inancı alana/konuya bağlıdır ve bir öğretmenin ilgili alanda/bilim dalında güçlü yeterlik duygusuna sahipken, pedagoji alanında kendisini yetersiz hissetmesi olasıdır (Koul ve Rubba, 1999'dan Akt. Kurbanoglu:2004). Sonuç olarak, söz konusu alanlarda yaşanacak yetersizlik duygu ve düşüncesi öğretme yeterliğine yansımaktadır.

Öğretmenler bu konuya ilişkin görüşlerini genel olarak şu düşünce biçimiyle özetlemektedir: *“Bir konuda konuşmaya başlıyoruz, fakat öğrenciler birbirlerini dinlemiyor, sınıfta büyük bir gürültü kopuyor ve ben de konuşma etkinliğinden vazgeçiyorum; çünkü sınıfın hakimiyetini kaybediyorum.”* Burada öğretmen açısından önemli olarak görülmesi gereken husus; *“ders kazanımı, konuşma konusu, sınıf ortamı, öğrenci tipolojisi, öğrenci ilgisi vb.”* birçok unsuru göz önüne alarak yöntem/ teknik tercihlerine bunu yansıtmasıdır. Yöntem/teknikğin sağlıklı olarak uygulanmasında bu değişkenlerin önemli payı vardır (Küçükahmet, 2011; Demirel, 2004; Fidan, 1985). Bir sanat olarak değerlendirilen öğretmenlik mesleği tüm bu becerileri bünyesinde barındırır.

Konuşma eğitiminde yöntem/teknikği uygulama becerisi önemli bir yeterlilik sorunu olarak görülmektedir. Konuya ilişkin olarak öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan görüşler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 17,

“Sınıfların kalabalık olması, konuşma becerisi esnasında dersin boş geçtiği izlenimi oluyor. Öğrenci konuşmaya başladığında sınıfta gürültü kopuyor, ben de

etkinliği yarıda kesmek zorunda kalıyorum. Yani tam anlamıyla yöntem/teknik, etkinliği uygulayamıyorum.”

Öğretmen 25,

“Serbest konuşmanın çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Bu yöntemle ilişkili etkinlik hazırlıyorum. Fakat bu sefer öğrenciler boş konuşuyorlar ve dersi kaynatıyorlar. Zaman zaman yarıda kesip diğer etkinliklere geçiyorum.”

Öğretmen 26,

Çocuklar boş konuşmayı seviyorlar ama çocuklara fikirleri sorulduğunda çekingen kalıyorlar. Bu durumlarda sınıfta curcuna kopuyor, yapacağım etkinliği de yarıda kesiyorum. Bu durumla karşılaşmayayım diye konuşmaya ayrı bir zaman ayırmıyorum. Ders işlerken sorduğum sorularla onları konuşturuyorum.

Öğretmen 16,

“Konuşmaya çok fazla ayrıca vakit ayırmıyorum. Çocuk konuşamıyor. Ya da konuştuğunu zannediyor ama boş konuşuyor. Bir yöntemi uygulamaya çalışıyorum alakasız konuşmalar oluyor ve belirli bir şeyden sonra hep bir ağızdan konuşmaya başlıyorlar, ben de yapacağım etkinlikten vazgeçiyorum.”

Konuşma becerisinin ancak konuşularak kazanacağı gözden uzak tutulmamalıdır. Konuşmanın doğuştan kazanılan bir yeti olduğu söylenebilir; fakat doğru ve etkili konuşma, eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi, bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple konuşma becerisinin geliştirilmesinde ana dili öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde birçok meşakkatle karşı karşıya kaldığı bir gerçektir; fakat insanlık için bu denli önemli olan bir beceriyi göz ardı etmek, onu geliştirici yöntem/teknik ve etkinliklerle buluşturmamak önemli bir yanılğı olur. Her ne kadar (Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö16, Ö17, Ö25, Ö26) öğretmenler yöntem ve teknikleri bildiklerini fakat çeşitli nedenlerle uygulayamadıklarını ifade etseler de bir şeyi bilmenin en önemli göstergesi onu yaşama geçirmektir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belirli birtakım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak gerekir (Özbay, 2005: 178). Kavcar vd. (2005: 58)’ ne göre “Bilinmelidir ki konuşma bir sanatsa, konuşma eğitimi vermek de bir sanattır. Öğretmenlik ise konuşmaktan çok, konuşturmak sanattır.” Öğretmenlerimizin bu bilinçle hareket etmesi süreçte yaşanan zorluklara karşı yılgınlık göstermeksizin sanatını icra etmesi ondan beklenen önemli bir yeterliliğdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin %77 (f=20)' si TDÖP' nin önerdiği yöntem ve tekniklere ilişkin olarak çeşitli boyutlarda kendilerini kısmen yeterli ya da yetersiz görmektedir .

Tablo 4-2 incelendiğinde öğretmenlerin gerekçeleri: Lisans Eğitimi Eksikliği, Kişisel Çabanın Olmaması, Program Yetersizliği, Kılavuz Kitap Karmaşası ve Literatür Eksikliği olarak ifade edilmiştir. Konuya ilişkin olarak öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan görüşler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen 25,

“Ben yeni programdan önce mezun oldum. Biz lisans derslerimizde daha çok ses bilgisi, şekil ve cümle bilgisi dersleri gördük, yanlış hatırlamıyorsam sözlü anlatım diye bir ders gördük ama içeriği çok farklıydı yani hep teoriydi. Uygulamalı hiç ders görmedik. Bu anlamda lisans eğitimi çok verimli geçmedi.”

Öğretmen 6,

“Kılavuz kitaplar daha çok uygulamaya dönük olmalıdır. Verilen etkinlikler yöntemle uyum içerisinde uygulanmalıdır. Ben kılavuz kitabı açtığımda ondan faydalanmak yerine kafamı karıştırıyor. Bizlere daha fazla rehber olmalıdır.”

Öğretmen 2,

“Bu yöntemler gerek öğretmen kılavuzunda gerekse programda bir iki cümleyle anlatılmış. Çok soyut kalıyor. Nasıl uygulayacağımı tam olarak bilmiyorum.”

Öğretmen 7,

“Kılavuz kitaplar genel anlamda kafa karışıklığı yaratıyor. Örneğin 7. Sınıf kılavuz kitabının kullanılmaması, kullanılmasından daha hayırlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü düşünerek hazırlanmış kitaplar değil örneğin MEB'in kendi hazırladığı kitap daha güzel olduğunu düşünüyorum. Seçilen etkinlikler ne yöntemle uyuyor ne de kazanımlarla. Kitaba bakıyorum neler yapabilirim diye sonra vazgeçiyorum kafam daha fazla karışıyor.”

Öğretmen 14,

“Program rehberlik yapmıyor, aynı zamanda öğretmenlerin de bu anlamda eksik olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin bu alana ilişkin genel bilgi ve beceri eksikliğinden dolayı kılavuz kitap ve program daha fazla rehberlik yapmalı ve öğretmenlerin süreçte işe koşacağı etkinlikleri somut olarak sunmalıdır.”

Öğretmen12,

“Üniversitede bizim zamanımızda yan alan diye bir şey vardı. Mesela bizim yan alanımız Sosyal Bilgilerdi ve biz sürekli Tarih, Coğrafya dersi aldık. Yine dilbilgisi, ses bilgisi, şekil bilgisi, Eski Türkçe, Orta Türkçe diye, tabi bunlar da faydalıdır belki ama

dil becerilerine ilişkin çok fazla bir şey hatırlamıyorum şu anda. Yani eksikliklerimiz arasında lisans eğitiminde almadığımız derslerin yeri var.”

Öğretmen 10,

Konuşma eğitimine zümre olarak yani camia olarak fazla önem vermiyoruz. Yani hiçbir zümrede “Sen konuşma becerisinin gelişimi için ne yaptın?” diye sormuyoruz birbirimize. Bakış açımızı geliştirmemiz lazım. Programın ve kılavuz kitapların eksikliği olmakla birlikte esas görev bize düşüyor. Kişisel olarak TDÖP’ nin önerdiği yöntem ve teknikler nedir diye hiç bakmadım, eğer eksiklerim varsa bu benden de kaynaklanıyor.

Araştırmaya katılan öğretmenler görüşlerini bu şekilde paylaşmışlardır. Görüşlerinde ön plana çıkan gerekçe lisans eğitimindeki eksikliklerdir. Bu eksiklik özellikle hizmet yılı olarak beş yılını geride bırakmış öğretmenlerde daha yoğun yaşanmaktadır. Bunun nedeni eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yeni programlara uyum hamlesi 2007 yılına rastlamaktadır. Öncesinde davranışçı ve Bloomcu yöntemin izlerini taşıyan 1981 öğretim programı temelinde bilgi odaklı bir alan eğitimi verildiği söylenebilir (Güneş, 2014).

Alana ait okutulan ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi, gibi dersler uygulamadan çok bilgi üzerine oluşturulan dilin teorik temellerine ilişkindir. Bunun yanı sıra yan alan öğretmenlik uygulaması bu yıllara rastlayarak Türkçe öğretmenleri aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretmeniymiş gibi birçok alan dışı dersler almıştır.

2005 yılı sonrası eğitim hayatına hızlı bir şekilde giriş yapan yapılandırmacı dil yaklaşımı öğretmenlerin pek de alışık olmadığı bir durum olarak özetlenebilir. Bu yönüyle Türkçe eğitimi lisans programlarının 2007 yılında değişerek güncellendiği düşünüldüğünde daha öncesinde bu anlayışla yetişmeyen öğretmenlerin konuşma eğitimi başta olmak üzere diğer dil becerilerine yönelik yetersizliklerinin gerekçesi olarak görülebilir.

Öğretmenlerin diğer gerekçelerine bakıldığında program, kılavuz kitap ve literatür eksikliği olarak sıralanmaktadır. Program ve kılavuz kitaplar ilgili yöntem/teknikleri oldukça sınırlı ifadeler ile tanıtmıştır (Bkz.MEB, 2006: 64,65). Programın temel anlayışını yansıtan etkinlikler ön plana çıkarılmıştır. Etkinliklerin ön

plana çıkarılması arzulanan bir durumdur; fakat etkinlikler içerisinde yöntem/teknikler öneri olarak ifade edilmiştir (Bkz.MEB, 2006: 87-103). Bu etkinliklerle yöntem/teknikğin nasıl buluşturulacağı noktası öğretmenlerce tam açıklığa kavuşturulamamıştır. Bunun nedenleri arasında programda yer alan yöntem/tekniklerin birçoğunun ilk defa bu program aracılığı ile eğitim ortamlarına girmesi olabilir.

Her ne kadar programın tanıtılmasının ardından sekiz yıl gibi, görece eğitim açısından önemli bir zaman dilimi geçse de konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin tanıtımı ve özümsemesi için yoğun çaba ve zamana ihtiyaç vardır. Özellikle öğretmenin kendi çabasıyla bu yöntem/teknikleri tanınması da çok fazla mümkün görünmemektedir. Şöyle ki; alana ilişkin çıkarılan yayınların neredeyse hepsi bu yöntemleri programın tanıttığı ölçüde ele alarak birkaç cümleyle değerlendirmişlerdir. Özbay (2006), Ünalın (2006), Temizyürek vd.(2011), Şahin ve Kana (2013), Kurudayıoğlu (2013)'nın bu yöntemlere kitaplarında yer verdiği fakat programda verilen bilgilerin dışında yöntem/tekniklerin ayrıntılı özelliklerine değinmediği görülmektedir.

Bunların dışında Demirel ve Şahinel (2006),Yıldız (2008), Tazebay ve Çelenk (2008), Kırkılıç ve Akyol (2007), Akyol (2010), Güzel ve Karatay (2013)'ın kitaplarında bu yöntem/ tekniklere yer verilmemiştir. Bu anlamda öğretmenlerin TDÖP' nin önerdiği yöntem/teknikleri tam olarak tanınamalarının belirtmiş oldukları gerekçelerle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin TDÖP' de ifade edilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nicel ve nitel bulgular değerlendirildiğinde özellikle hafızada tutma tekniği, altı şapka tekniği, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinde öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir.

Öztürk ve Altuntaş (2012: 351)'ın yapmış oldukları çalışmada, hafızda tutma tekniği ve altı şapka düşünme tekniğinin öğretmenler tarafından kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yaman, Tulumcu ve Demirtaş (2013: 419)'ın çalışmalarında “hafızada tutma tekniği” hiç kullanılmayan bir teknik olarak yer almıştır.

Literatürde kısıtlı sayıda yer alan araştırmalarda göz önüne alındığında öğretmenlerin genelde “teknik” boyutunda yer alan konuşma becerisini geliştirici öğrenme-öğretme faaliyetlerinde bilgi eksikliği yaşadığı söylenebilir.

Öğretim tekniği öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yönteminin, kişi, yer, zaman, fiziksel şartlar, araç ve gereçlere bağlı olarak uygulanış şekilleridir (Oğuzkan, 1989; Calp, 2005; Demirel, 2010). Öğretim teknikleri bu yönüyle değerlendirildiğine konuşma becerisinin geliştirilmesinde somut adımlar olarak görülmelidir. Konuşma becerisi birbirini bütünleyen birçok karmaşık unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurları temelde zihinsel ve fiziksel unsurlar olarak ele alınabilir (Özbay, 2006; Kurudayıoğlu, 2013; Temizyürek vd., 2007).

Zihinsel unsurların odağında bellek eğitimi gelmektedir. İyi bir konuşmanın arka planında bellekte yatan bilgiler yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında hafızada tutma tekniği, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniği bellek gelişiminde önemli uygulamalardır. Konuşmanın düşünceyle var olduğu ya da düşüncenin varlığına en somut delilin konuşma olduğu akla getirildiğinde altı şapka düşünme tekniği gibi tekniklerin doğrudan konuşmanın gelişimini sağlayacağı unutulmamalıdır.

TDÖP’ de konuşma eğitimi yöntem tekniklerini bu sayıltıları temele alınarak yer verildiği düşünüldüğünde konuşma eğitiminin sadece konuşmak olmadığı aynı zamanda bir düşünce eğitimi süreci olduğu fark edilmelidir. Gerek zihinsel olarak beyin ve düşünceye yönelik gerekse fiziksel olarak ses ve sese ilişkin eğitim faaliyetleri ancak iyi bir yöntem/teknik bilgisiyle bireye kazandırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlilik Kitabının (2008) “Türkçe Öğretmenleri Özel Alan Yeterlilikleri” bölümünde “öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme” amacı içerisinde “*öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı yöntem ve teknikleri kullanır* (s.49).” ifadesine yer vererek ana dil öğretmenlerinin etkili yöntem / teknik kullanması önemli bir yeterlilik alanı olarak görülmüştür.

Yukarıda yer verilen anket ve görüşme bulguları bütünlük içerisinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin anket bulgularına göre; konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin kendilerini “*yeterli ve çok yeterli*” olarak algılamalarına rağmen anketin diğer bölümlerinde ve görüşmede ortaya çıkan bulguların, bu durumu desteklemediği görülmüştür. Bu manada öğretmenlerin önemli oranda yeterliliklerinin farkında olmadıkları söylenebilir.

Bu durum bireyin öz yeterlilik algısıyla açıklanabilir. Bandura (1995: 2), insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, insanların doğru olduğuna inandığı şeye dayandığı saptamasını yapar. Bu önemli bir ayrımdır; insanlar, genellikle yeterlilik düzeyleri hakkında gerçekte olduğundan düşük veya yüksek olduğu inancına sahiptir. Diğer bir deyişle, insanların kapasitelerini hatalı değerlendirdikleri, azımsadıkları veya abarttıkları sık rastlanan bir durumdur (Kurbanoglu,2004).

Özellikle sosyal beğenirlik faktörünün kişinin kendisini olduğundan yüksek bir yeterliliğe sahipmiş gibi gösterme eğiliminde belirleyici olduğu söylenebilir. Öte yandan hedef kitlenin duyarlı olduğu konularda (mesleki yeterlilik) güvenilir bilgi toplamanın güç olduğu hatırd tutulmalıdır. Çünkü bu tür durumda cevaplayıcılar sosyal olarak beğenilen veya tercih edilen, onaylanan bir cevap verebilmektedir (Aiken, 1997).

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu: “Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’ nda konuşma eğitimi için önerilen yöntem/ teknikleri uygulama sıklıklarına ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla paylaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8.sınıflar)’nda konuşma eğitimi için önerilen yöntem / teknikleri uygulama sıklıklarına ilişkin nicel bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4-3. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanma sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri

YÖNTEM/TEKNİKLER	Her Zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
İkna Etme	14 12,0	56 47,9	39 33,3	6 5,1	2 1,7	117 100
Eleştirel Konuşma	12 10,3	38 32,5	56 47,9	9 7,7	2 1,7	117 100
Katılımlı Konuşma	40 34,2	46 39,3	24 20,5	5 4,3	2 1,7	117 100
Serbest Konuşma	10 8,5	21 17,9	54 46,2	32 27,4	- -	117 100
Tartışma	17 14,5	63 53,8	29 24,8	8 6,8	- -	117 100
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	20 17,1	32 27,4	47 40,2	18 15,4	- -	117 100
Güdümlü Konuşma	45 38,5	46 39,3	20 17,1	6 5,1	- -	117 100
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	8 6,8	29 24,8	20 17,1	37 36,6	23 19,7	117 100
Yaratıcı Konuşma	32 27,4	51 43,6	32 27,4	2 1,7	- -	117 100
Hafızada Tutma Tekniği	2 1,7	15 12,8	20 17,1	45 38,5	35 29,9	117 100
Tümevarım	19 16,2	50 42,7	37 31,6	10 8,5	1 0,9	117 100
Tümdengelim	18 15,4	48 41,0	37 31,6	12 10,3	2 1,7	117 100
Canlandırma (Dramatizasyon)	19 16,2	50 42,7	35 29,9	13 11,1	- -	117 100
Altı Şapka Tekniği	3 2,6	15 12,8	14 12,0	43 36,8	42 35,9	117 100
Beyin Fırtınası Tekniği	51 43,6	56 44,9	8 6,8	1 0,9	1 0,9	117 100

Tablo 4-3 incelendiğinde öğretmenlerin TDÖP’ de önerilen konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerini farklı sıklıklarda da olsa büyük oranda kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer verilen yöntem/tekniklere ilişkin “her zaman” ve “sık sık” kullanma düzeylerinin tercih edilme oranları dikkate alındığında;

Öğretmenler, güdümlü konuşmayı %77,8 (f=91), katılımlı konuşmayı %73,5 (f=86), yaratıcı konuşmayı %71 (f=83) diğer yöntemlerden daha fazla kullandıkları görülmektedir. Programda yer verilmemesine rağmen öğretmenlerin **her zaman** ya da **sık sık** oranında en fazla kullandığı konuşma tekniğinin beyin fırtınası tekniği (%86,5; f=107) olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini programda konuşma eğitimi için önerilen yöntem/tekniklerden daha fazla kullanılıyor olması programın geliştirilmesi aşamalarında yöntem/teknik boyutunda dikkate alınması gereken önemli bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenler ankette yer alan ikna etme (%47,9; f=56), tartışma (%53,8; f=63) tümevarım (%42,7; f=50), tümdengelim (%41; f=48) ve canlandırma (%42,7; f=50), yöntem/tekniklerini **sık sık** oranında; eleştirel konuşma (%47,9; f=56), empatik konuşma (%40,2; f=47), ve serbest konuşma (%46,2; f=54) yöntem/tekniklerini ise **bazen** oranında daha çok kullandıkları görüşündedir.

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin; kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğine ilişkin %56,3 (f=60); hafızada tutma tekniğine ilişkin %68,4 (f=80); altı şapka tekniğine ilişkin %72,7 (f=85) oranında **“nadiren”** ve **“hiç”** seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür.

Bu bulgular araştırmanın birinci sorusu olan öğretmen yeterliliklerine ilişkin bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak gördükleri yöntem/teknikleri konuşma eğitiminde daha fazla kullandığı söylenebilir.

Şöyle ki güdümlü konuşma, katılımlı konuşma, beyin fırtınası, yaratıcı konuşma yöntem/ tekniklerinde öğretmenler kendilerini büyük oranda yeterli ya da çok yeterli olarak görmektedir. Öğretmenler aynı zamanda konuşma eğitiminde nadiren kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, altı şapka düşünme, hafızada tutma yöntem/tekniklerine ilişkin kendilerini az yeterli olarak görmekte ya da yeterli görmemektedir.

Birbirini destekleyen bu iki bulgu, öğretmenlerin yöntem/teknikleri seçerken yeterliliklerini oldukça dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmalar, kişilerin kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yapma, kendilerini yeterli hissetmedikleri işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece harekete geçmek konusunda isteksiz davrandıklarını; bir iş yaparken gösterecekleri gayretin düzeyini eylemlerinin tahmini sonucuna göre ayarladıklarını; sonuç olarak, yeterliliklerine ilişkin düşüncelerinin seçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986: 129- 393).

Öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/teknik kullanımında belirleyici olan bir diğer konu, yöntem/tekniklerin program ya da öğretmen kılavuz kitaplarında etkinlikler aracılığı ile önerilme durumlarıdır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin, program ve öğretmen kılavuz kitaplarında etkinlikler içerisinde önerilen yöntem/teknikleri daha sık kullandığı görülmüştür.

Bu konuyu daha da somutlaştırmamız gerekirse 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)' nda ve özel yayın evlerinin hazırlamış oldukları Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında, konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerinin önerilme sayılarına dikkat çekmek gerekecektir. Bu amaçla hazırlanan tablo 4-4 incelendiğinde;

Tablo 4-4. 2006 Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuz kitaplarda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklere ilişkin frekans ve yüzdeler

Yayınlar	2006 TDÖP (6-8.Sınıflar)		6.Sınıf Evren Yayınları		7.Sınıf Pasifik Yayınları		8.Sınıf Bisiklet Yayınları	
	f %	tf t%	f %	tf t%	f %	tf t%	f %	tf t%
<u>Yöntem-Teknikler</u>								
İkna Etme	-	13 100	2 8,0	25 100	1 4,0	25 100	2 8,0	25 100
Eleştirel Konuşma	-	13 100	1 4,0	25 100	2 8,0	25 100	-	25 100
Katılımlı Konuşma	-	13 100	2 8,0	25 100	2 8,0	25 100	3 12,0	25 100
Serbest Konuşma	1 7,1	13 100	1 4,0	25 100	-	25 100	1 4,0	25 100
Tartışma	1 7,1	13 100	3 12,0	25 100	1 4,0	25 100	1 4,0	25 100
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	-	13 100	3 12,0	25 100	2 8,0	25 100	1 4,0	25 100
Güdümlü Konuşma	6 42,9	13 100	7 28,0	25 100	8 32,0	25 100	8 32,0	25 100
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	-	13 100	2 8,0	25 100	2 8,0	25 100	1 4,0	25 100
Yaratıcı Konuşma	5 35,7	13 100	4 16,0	25 100	7 28,0	25 100	3 12,0	25 100
Hafızada Tutma Tekniği	-	13 100	-	25 100	-	25 100	-	25 100
Sunum Yöntemi							5 20,0	25 100

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda konuşma becerisi etkinlikleri içerisinde önerilen yöntem/tekniklerden en fazla güdümlü konuşmanın (%42,9; f=6) daha sonra yaratıcı konuşmanın (%35,6; f=5) ve ardından tartışma ve serbest konuşmanın(%7,1; f=1) önerildiği görülmektedir.

TDÖP’de, tabloda verilen toplam on adet yöntem/teknik tanıtılmıştır. Fakat bunlardan sadece 4’üne ilişkin etkinlik örnekleri verilmiştir. Geri kalan 6 yöntem/teknikğin uygulandığı bir etkinlik bulunmamaktadır.

2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu’da 6.sınıf Türkçe dersleri için Evren Yayınlarınca hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde konuşma becerisi

etkinlikleri içerisinde en çok önerilen yöntem/teknik güdümlü konuşma (%28, f=7) ve yaratıcı konuşma(%16, f=4) olduğu görülmüştür. Etkinlikler içerisinde eleştirel konuşma ve serbest konuşma yöntemlerinin bir kez yer aldığı, hafızada tutma tekniğine ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

7. sınıf Türkçe dersleri için Pasifik Yayınlarıncı hazırlanan ğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde konuşma becerisi etkinlikleri içerisinde en çok önerilen yöntem/teknik güdümlü konuşma (%32, f=8) ve yaratıcı konuşma(%28, f=7) olduğu görülmüştür. Etkinlikler içerisinde serbest konuşma, tartışma, empatik konuşma, eleştirel konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntemlerinin bir ya da iki kez yer aldığı, hafızada tutma tekniğinin ise hiçbir etkinlik içerisinde yer almadığı görülmektedir.

8. sınıf Türkçe dersleri için Bisiklet Yayınlarıncı hazırlanan ğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde konuşma becerisi etkinlikleri içerisinde en çok önerilen ilk üç yöntem/teknik güdümlü konuşma (%32,f=8), sunum (%20, f=5) ve yaratıcı konuşma(%12, f=3) yöntemleri olduğu görülmüştür.

Öğretmen kılavuz kitabında 5 etkinlik içerisinde uygulanması önerilen sunuş yöntemi programda belirtilmeyen bir yöntem olup ilgili yayın evinin kendi önerdiği bir yöntemdir. Etkinlikler içerisinde “ıkna etme” yönteminin iki, “tartışma” yönteminin bir kez yer aldığı, “hafızada tutma tekniği” ile “eleştirel konuşma” yönteminin ise hiç yer almadığı görülmektedir.8. Sınıf seviyesinde eleştirel konuşma yönteminin ğretmen kılavuz kitabında hiçbir etkinlik içerisinde yer almıyor olması düşündürücü olmakla birlikte önemli bir eksikliklerdir.

Öğretmen kılavuz kitapları genel olarak değerlendirildiğinde konuşma becerisi etkinlikleri içerisinde en az önerilen yöntemlerin: Serbest ve eleştirel konuşma yöntemleri olduğu, hafızada tutma tekniğinin ise hiçbir etkinlik içerisinde önerilmediği görülmüştür. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemler arasında olan güdümlü konuşma ve yaratıcı konuşma yöntemlerinin aynı zamanda ğretmen kılavuz kitaplarıncı en fazla önerilen yöntemler olduğu görülmektedir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerce kullanılma sıklığının **bazen** ya da **hiç** düzeyinde olduğu serbest konuşma, eleştirel konuşma ve hafızada tutma tekniğinin kılavuz kitaplarda oldukça sınırlı sayıda önerildiği ya da hiç önerilmediği görülmüştür.

Bu bulgular göstermiştir ki öğretmenlerin TDÖP’ de yer verilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini kullanmada, öğretmen kılavuz kitapları belirleyici bir rol oynamaktadır.

Elde edilen bulgularda ortaya çıkan bir başka konu konuşma becerilerinin geliştirilmesinde program tarafından (Meb, 2006: 65) Türkçe dersleri içerisinde uygulanması önerilen serbest konuşma ve empatik konuşma yöntemlerinin öğretmen kılavuz kitaplarında sınırlı sayıda önerilmesi ya da hiçbir etkinlikte önerilmemiş olmasıdır. Bu durum, programın temel düşüncesiyle çeliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan görüşmede elde edilen bulgularda ise, araştırmaya katılan öğretmenlerden Türkçe dersleri içerisinde konuşma eğitimi önemseyenlerin aynı zamanda programda önerilen yöntem/ teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılırken; konuşma eğitimine ayrı bir zaman ayırmayan, Türkçe derslerini daha çok okuma, yazma ve dil bilgisi etkinlikleri içerisinde ele alan öğretmenlerin programın önerdiği yöntem/teknikleri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşma eğitiminde TDÖP’ de yer verilen yöntem/teknikleri kullanmadığını söyleyen “Öğretmen 15” bu durumu şu sözlerle anlatmaktadır. *“Konuşmaya yeterli zaman ayırmamda belirleyici olan okuma ve dilbilgisi konuları oluyor; eğer onları hafta içerisinde bitirirsem ve zaman da kalırsa ayrıca konuşturma yaptırmaya çalışıyorum. Konuşmaya bütünlük içerisinde yer veriyorum, ayrıca bir yöntem uygulamıyorum.”* Öğretmen 7 ise; *“Konuşma eğitiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu becerinin kazandırılmasında çeşitli yöntemler kullanıyorum bunların içerisinde TDÖP’ de önerilen güdümlü konuşma, eleştirel konuşma, ikna edici konuşma gibi yöntemler var.”*

Görüşmede elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin konuşma eğitiminde kullandıkları yöntem/tekniklere ilişkin frekans tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-5. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde kullandıkları yöntem/tekniklere ilişkin görüşleri(frekans)(n=26)

Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
TDÖP’de Yer Verilmeyen Yöntem/Teknikler		TDÖP’de Yer Verilen Yöntem/Teknikler	
Soru-Cevap Yöntemi	26	Güdümlü Konuşma	20
Beyin Fırtınası Tekniği	24	Katılımlı Konuşma	15
Canlandırma (Dramatizasyon)	15	Yaratıcı Konuşma	14
Tümdengelim	12	Tartışma Yöntemi	10
Tümevarım	12	Empatik Konuşma	8
Altı Şapka Düşünme Tekniği	3	Eleştirel Konuşma	7
Kürsü Tekniği	3	İkna Etme Yöntemi	7
Karikatür, Resim vb. Üzerinden Konuşma	3	Serbest konuşma	6
Anı ve Hikaye Anlatırma	3	Kelime ve kavram Havuzundan Seçerek Konuşma Tekniği	3
Rol Kartları	1	Hafızada Tutma Tekniği	-
Konuşma Halkası Tekniği	1		
Karagöz Ve Kukla Oynatma	1		

Tablo 4-5 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı soru-cevap tekniğini, büyük bir oranı ise beyin fırtınası tekniği ve güdümlü konuşma yöntemini kullandığı görüşündedir.

Anket form (Bkz. Ek1) içerisinde soru-cevap tekniğinin yer almaması dikkate alındığında görüşme bulguları anket sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Her iki bulguda ortaya çıkan sonuç TDÖP’ de önerilen yöntem/tekniklerden güdümlü, yaratıcı ve katılımlı konuşmanın diğer yöntemlere oranla daha fazla kullanıldığıdır, fakat görüşmede elde edilen bulgular öğretmenlerin anket formunda belirttikleri gibi programa ilişkin yöntem teknikleri güdümlü konuşma haricinde “sık sık” düzeyinde kullanmadıklarıdır.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü (f=20) konuşma becerisinin gelişimi için kullandıkları yöntemlerden bahsederken “*Türkçe dersi için genel olarak kullandığım*

yöntem teknikleri konuşma becerisinin gelişimi içinde kullanıyorum. Çocukları konuşturmak için soru-cevap, beyin fırtınası ve benim de katıldığım güdümlü konuşma ya da tartışmalar yaptırıyorum (Ö14). şeklinde özetlenebilecek görüşlerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler, öğrencilerinin konuşmaları adına soru-sevap yönteminin derslerinin odağında yer aldığından söz ederek (f=26) programın önerdiği yöntem/teknikleri çok fazla kullanmadıklarını vurgulamaktadırlar. Kullanma düzeylerini “*yıl içerisinde bir iki defa konuların yoğunluğu çerçevesinde zaman bulduğumuzda uygulamaya çalışıyoruz (Ö4)*” diyerek somutlaştırmışlardır.

Altuntaş (2012)’ in yapmış olduğu araştırmadaki sonuçlar elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Görüşme bulgularında öğretmenler tarafından en sık kullanılan soru-cevap tekniği alan uzmanlarınca da konuşma eğitimi açısından önemli olarak görülmektedir. Alperen (1994), Özbay (2005), Temizyürek (2007), Kurdayoğlu (2003) soru-cevap tekniğini konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından önemli bulmuş ve çalışmalarında bu tekniğin nasıl uygulanması gerektiği konusunda bilgi vermişlerdir.

Soru-cevap yönteminin ardından en çok kullanılan ikinci yöntemin beyin fırtınası tekniği (f=24) olduğu görülmektedir. Beyin fırtınası tekniği de soru-cevap yönteminde olduğu gibi uzmanlarca konuşma eğitimi açısından önemli görülmüştür. Kurdayoğlu (2003) beyin fırtınası tekniğinin sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde kullanıldığını ifade etmiştir. Bu tekniğin konuşma becerisinin zihinsel boyutunun gelişimi açısından özellikle önemli olduğunu belirterek Türkçe öğretmenlerinin bu tekniği yaratıcı konuşma yöntemi içerisinde kullanabileceğini ifade etmiştir. Programda yer verilmeyip görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının kullandığı (%57, f=15) diğer bir tekniğin canlandırma (dramatizasyon) olduğu söylenebilir. Öz (2001)’ e göre ilköğretim okullarında derslerin canlı hâle getirilmesinde önemli bir yeri olan dramatizasyon, sözlü anlatımın geliştirilmesine de hizmet eder. Bu çeşit çalışmalar bütün sınıflarda yapılabilir. Dramatizasyon uzun bir hazırlığa ihtiyaç göstermeden yapılan, dersleri daha güzel ve daha iyi anlaşılır hâle koyan bir çalışmadır.

Konuşma eğitimi esnasında öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanıldığı ifade edilen yöntem/tekniklerin (soru-cevap, beyin fırtınası, canlandırma) TDÖP' de yer almadığı görülmektedir. Bu yöntemlerin konuşma becerisinin gelişimi açısından uzmanlarca da belirtilen önemi göz önüne alındığında programda somut etkinliklerle buluşturulmasının alan açısından bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Görüşmedeki bulgulara göre TDÖP' de önerilen yöntem /teknikler arasında büyük oranda güdümlü konuşma (f=20) yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4-5 incelenerek yorumlandığında Türkçe dersleri içerisinde konuşma becerisini geliştirmek amacıyla programda önerilen yöntem/tekniklerden güdümlü konuşma haricinde diğer yöntem/tekniklerin çok fazla kullanılmadığı söylenebilir.

Programda yer verilmesine rağmen kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yönteminin sınırlı sayıda öğretmen tarafından kullanılması (f=3; Ö1, Ö10, Ö19), hafızada tutma tekniğinin ise hiçbir öğretmen tarafından kullanılmaması ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur.

Temizyürek (2007)'e göre konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda genellikle, konuşmanın fiziksel yönünü oluşturan diksiyon çalışmaları üzerinde durulmaktadır. Oysa konuşmanın alt yapısını, gelişmiş bir sözcük dağarcığı oluşturmaktadır. İlgili yöntemlerin Türkçe dersleri içerisinde çok fazla kullanılmıyor olması, konuşma eğitimi açısından olduğu kadar ana dil eğitimi açısından da endişe vericidir.

Programın özellikle Türkçe dersleri içerisinde haftanın belirli zamanlarında uygulanmasını *“Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği yaptırılır. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır (MEB, 2006: 65).”* ifadesiyle istediği empatik konuşma ve serbest konuşma yöntemlerinin az sayıda (%30, f=8) öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu durum programın temele aldığı amaçlar açısından önemli bir eksiklik olarak yorumlanabilir.

Yapılan değerlendirmelere ilişkin öğretmenlerin görüşleri alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 20,

“Okumayan ocuk konuşamaz. Öğrencilerde bu önemli bir sorun. Bu nedenle yönlendirerek güdümlü konuşmayı kullanırım genellikle. Herkes bu yöntemde kolaylıkla bir şeyler anlatabiliyor. Bunu yaparken de soru-cevaplarla konunun özüne inmelerini isterim öğrencilerin.”

Öğretmen 21,

“Genelde konuşma eğitiminde başlıca bir yöntem kullanmıyorum. Ders esnasında soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin konuya ilişkin düşüncelerini alıyorum.”

Öğretmen 4,

“Programın önerdiği yöntemleri de zaman zaman kullanıyorum fakat daha kolayıma giden soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma yöntemlerini daha fazla kullanıyorum.”

Öğretmen 18,

“Değişik yöntem ve tekniklere de açık değiliz. Alıştığımız, bildiğimiz, kolay yöntemleri sürekli kullanıyoruz. Lisans eğitiminde yetersizlik olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin hizmet yılı ilerledikçe önce değişik yöntemleri kullanan ğretmen, yaşı ilerledikçe zor gelen yöntemleri kullanmak istemiyor.”

Öğretmen 24,

“Aslında ben de birçok ğretmen gibi düz anlatım yoluna başvuruyorum. Bu yönüyle karşılıklı konuşma yapıyorum. Genellikle beyin fırtınası tekniğini kullanıyorum. Sınıfta kolektif fikri ortaya çıkarmak adına daha güzel bir çalışma oluyor ve sınıf kültürü oluşuyor.”

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (f=4; 12, 14, 20, 24) konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla program ve literatürde olmayıp kendisinin geliştirdiği yöntem/teknik ve taktiklerden söz etmektedir. Öğretmen 24, programda yer almamasına rağmen uygulamış olduğu tekniği şu ifadelerle anlatmaktadır:

“ğrencilere rol kartları veriyorum. Kartların içerisinde yaşamdan seçilmiş küçük bir hikaye yer alıyor. Çocuklar sadece kendi kartlarından haberli, sınıfın da bu kartlardan haberi olmuyor. Çocuklar o anda haberdar oluyor ve bir iki dakika kartta yer alan role ilişkin düşünmeleri isteniyor. Örneğin üç kişi çıkıyor birincisi anne rolünde çocuğu sınıfa geç kalmış, okula geliyor ve öğretmeninden ğrencisi için izin isteyecek, ikincisi ğrenci sabah uyanamamış ve geç kalmış, üçüncüsü de sınıfta ders

anlatan bir öğretmen bu durum doğal akışı içerisinde başlıyor ve rol kartlarında kimin ne konuşacağı yazmıyor. Öğrenci verilen rollerle ilgili konuşmalar geliştiriyor. Kendini ifade ederken karşısındakini ikna etme çabası içerisinde bulunuyor. Aynı zamanda yaşayarak bu becerileri kazanması anlamına geliyor. Böylece hayatı, yaşamı küçük kareler halinde de olsa sınıf ortamına getirmiş oluyorum.”

Öğretmen 24’ün uygulamış olduğu bu tekniğin literatürde yer verilen bir etkinlik olduğu söylenebilir (Rol Oynama; Firdevs, 2013, Önder, 2010). Fakat bazı farklılıklar içermektedir. Bu yönüyle ilgi tekniğe ilişkin öğretmenin kendine özgü bir uyarlamasından söz edilebilir.

Öğretmen 12 ise; konuşma eğitimi için gazete ve dergilerden yararlandığını şu sözlerle anlatmaktadır. “*Öğrencilerime önemli bir köşe yazısı, güncel bir konu, önemli olan toplumsal bir sorunu konu edinen gazete ve dergiyi önce kendilerinin okumalarını daha sonra sınıfta anlatmalarını istiyorum.*” Öğretmenin bu çalışması Özbay (2005: 3) tarafından da önerilmektedir.

Özbay, bu etkinliğin yararlarını şu sözlerle ifade etmektedir: Gazete veya değişik dergilerden okunan bir yazının sınıfta anlatılması da konuşma eğitimi etkinlikleri olarak yapılabilir. Böylece öğrenciler hem okumaya yönlendirilir hem de okuduklarını anlatma fırsatı verilerek bu konuda cesaretlendirilir. Böyle bir çalışma gruplara ayrılacak öğrenciler tarafından da yapılabilir. Hazırlıklı konuşma yapma alışkanlığının ve becerisinin geliştirilmesinde de bu tür çalışmalar etkilidir. Bu çerçevede, okunan bir hikâyenin, masalın veya romanın anlatılması da etkili bir çalışmadır. Ancak çoğu zaman öğrenciler, hikâye, roman veya diğer edebî türleri anlamaya çalışmak yerine ezberlemeye çalışırlar. Bunun için öğretmen sık sık örnek anlatımda bulunmalıdır. Bu etkinlik sınıfta işlenen bir metnin öğretmen tarafından sesli okunmasından sonra öğrencilerin dinlediklerinden edindikleri bilgiler çerçevesinde yapılabilir.

Öğretmenlerden birkaçı (Ö10, Ö14) “*Sınıfa görsel materyaller getiriyorum; bunlar bazen karikatür oluyor, bazen bir fotoğraf, bazen de kitaplarında yer alan bir resmi yorumlamalarını istiyorum (Ö14).*” sözleriyle görsel öğelerden yararlanarak

konuşma çalışmaları yaptırdığından bahsetmektedir. Bu konuya ilişkin bir diğer öğretmen. *“Görsel okuma ve konuşma tekniği adı altında bir etkinlik yapıyorum, bilmiyorum bu kabul edilebilir mi ama bunu sıkça yapıyorum. Bir manzara yorumu, bir fotoğraf ya da beden dili çözümlemesi yaptırıyorum (Ö10).”*

Öğretmen10’un bu görüşü aynı zamanda 1-5 TDÖP’ de ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmiştir (Meb, 2009). 6-8 TDÖP’ de bu beceri alanına yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerden bir değeri de *“Konuşma becerisini oldukça önemsiyorum, fırsat buldukça öğrencilerime belirlediğim bir konu hakkında konuşma halkası tekniğini uyguluyorum (Ö20).”* ifadesiyle katılımlı konuşma yöntemi içerisinde değerlendirilebilecek olan “Konuşma Halkası Tekniğini” kullandığından söz etmiştir.

Araştırmaya ilişkin olarak belirlenen okulların birinde, öğretmenler tarafından alınan zümre kararıyla sınıflara konuşma kürsülerinin alındığından söz ederek kürsü tekniği denebilecek bir uygulamayı başlattıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin (Ö1,Ö2,Ö9) bu konudaki görüşleri şöyledir: *“Kürsü tekniği kullanıyoruz. Kürsüde konuşmak çok daha farklı olduğunu söyleyebiliriz. Çocuğun burada birçok faktörü kontrol altında tutması gerekiyor. Bu sebeple yararlı olduğunu düşünüyoruz (Ö1).”* *“Çocuklar burada zaman zaman hazırlıklı zaman zaman da hazırlıksız konuşmalar yapmış oluyor. Atmosferin konuşma üzerinde önemli bir unsur olduğunu düşünüyorum(Ö2).”* Araştırmaya katılan az sayıda öğretmen de olsa, konuşma kürsülerini konuşma eğitiminde yöntem/teknik olarak ele almaları sevindiricidir.

Yalçın (2002) bu konuya ilişkin olarak Batı’da ilk ve ortaokullarda ‘Konuşma Sınıfları’ bulunduğunu ve bu sınıflarda teyp, video, mikrofon, kürsü vb. konuşma eğitiminde kullanılacak araç gereçlerin olduğundan söz eder.

Tüm yöntem/tekniklerin sınıf içi uygulamalardan hareketle doğduğu göz önüne alındığında yukarıdaki alıntılarla ifade edilen öğretmen uygulamaları konuşma eğitimi açısından önemsenmesi gereken bir bulgu olduğu söylenebilir.

Araştırma sorusuna ilişkin olarak nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin programda yer almayan yöntemleri daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Programda yer almayan soru-cevap yöntemi görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı tarafından, beyin fırtınası ve canlandırma tekniklerinin ise büyük oranda kullanıldığı söylenebilir. Programda yer verilen yöntem/tekniklerden en sık kullanılan yöntemin güdümlü konuşma olduğu, ardından katılımlı konuşma ve yaratıcı konuşma yöntemlerinin geldiği görülmektedir.

Konuşma eğitimi yöntem/ teknikleri programda yer alan ve almayanlar olarak birlikte değerlendirildiğinde en çok kullanılan yöntem/teknik soru-cevap, beyin fırtınası ve güdümlü konuşma yöntem/teknikleri olduğu söylenebilir.

Çağdaş bir medeniyet olma yolunda konuşma eğitiminin rolü göz önüne alındığında okullarda yapılacak faaliyetlerin gelişigüzelikten kurtarılıp eklektik bir yöntem/teknik anlayışı egemen kılınmalıdır. Öğretmenin etkin bir öğretim için seçim yapabileceği yöntem sayısının sınırsız olduğu unutulmamalıdır. Çünkü her öğretmen kendi yaratıcılığını katarak yeni yöntemler geliştirebilmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu: “Öğretmenler, konuşma becerilerinin kazandırılmasında kullanacakları yöntem /teknikleri seçerken nelere dikkat etmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla paylaşılmıştır.

Araştırma sorusuna ilişkin olarak elde edilen nitel bulgulara bakıldığında öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/teknikleri seçerken en fazla dikkat ettiği özellik yöntem/teknik zaman açısından uygulanabilir olmasıdır. Bunun dışında önemsedikleri diğer özellikler kendilerinin yöntem/teknik olan yatkınlığı, konunun özelliği,

öğrencilerin aktif katılımı, öğrenci düzeyi ve isteği, öğrenci sayıları, yöntem/teknikğin basit ve anında uygulanabilir olması gibi özellikleri dikkate alarak seçim yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4-6. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini seçerken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşleri (frekans) (n=26)

Tema ve Alt Temalar		Tema ve Alt Temalar	
Öğrenci Özellikleri	f	Öğretmen Özellikleri	f
Öğrencinin Aktif Katılımı	11	Öğretmenin Yönteme Yatkınlığı	20
Öğrenci Düzeyi	9	Yöntem/Teknik Bilgisi	6
Öğrenci İsteği	3		
Zaman ve Fiziksel İmkanlar	f	Program ve Yönteme İlişkin Özellikler	f
Süre	25	Konu/Temanın Özelliği	16
Öğrenci sayısı	20	Konuşma Becerisi Kazanımları	6
Sınıfın Olanakları	6	Diğer Öğrenme Alanları	4
Okulun Olanakları	2	Program ve Kılavuz Kitabın Önerisi	3
		Yöntem/Tekniğin Pratik Olması	2

Tablo 4-6 incelendiğinde mülakata katılan öğretmenler açısından belirleyici olan özelliğin zaman ve fiziki imkanlar olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden bir kişinin dışında tamamı (f=25) konuşma eğitimi yöntem tekniklerini seçerken sürenin belirleyici bir rol oynadığını belirtmiştir. Süreye bağlı olarak öğrenci sayılarının (f=20) da etkili bir yöntemin uygulanmasında dikkate alınması gereken bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yöntem/ teknikleri seçerken zaman ve fiziki imkanları dikkate aldığını ifade eden görüşler aşağıda alıntılanarak paylaşılmıştır.

Öğretmen 6,

“Konuşma bireysel bir etkinlik olduğu için tüm öğrencilerimizin konuşabileceği ve ders süresinin de yeterli olabileceği pratik teknikleri seçiyorum”

Öğretmen 14,

“Öğrencilerin çok hoşlandığı yöntemler var; fakat bu yöntemler çok zaman alıyor. Böyle olunca diğer öğrenme becerilerine zaman ayıramıyorum. Bu yüzden pratik soru-cevap, beyin fırtınası tekniklerine genelde derslerimde yer veriyorum.”

Öğretmen 19,

“Sınıflar kalabalık olduğu için her öğrenciyi tek tek konuşturmak istiyorum süre yetmiyor. Ben de genelde grup odaklı yöntemlere yer veriyorum.”

Öğretmen 21,

“Konuşma yaptırmak için yöntem seçerken süre önemli oluyor. Öğrenci sayıları da önemli tabi, okullarımızda öğrenci sayıları diğer illere göre normal ama konuşma etkinliği için bu sayılar bile fazla denebilir.”

Öğretmen 26,

“Sınıf mevcudu fazla, bir ders saatinde belli sayıda öğrenci konuşabiliyor. Bu yüzden yöntem seçerken zamanı çok dikkate alıyorum. Özellikle çok fazla zaman almayan soru-cevap yöntemini kullanmaya çalışıyorum.”

Öğretmen 3,

“Öğrencilerime iletişim becerilerinin gelişmesi için drama yaptırmak istiyorum. Bunun için uygun ortama ihtiyacım var; fakat ne sınıf ortamı ne de okulun böyle bir imkanı var. Bu yüzden seçeceğim yöntemlerde fiziksel şartlar açısından uygulanabilir olmasına dikkat ediyorum.”

Yukarıdaki görüşler ışığında öğretmenlerin konuşma yöntemlerini seçerken öğrenciyi ve ders kazanımlarını çok fazla dikkate almadıkları söylenebilir. Öğretmenler ders süresi ve öğrenci sayılarının onları kısıtladığını, bu sebeple daha kolay uygulanabilecek olan soru-cevap ve beyin fırtınası tekniğini uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/ teknik seçimini etkileyen diğer önemli faktör öğretmenlerin kişisel özellikleridir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (f=20) yöntem/teknik seçerken kişisel olarak yöntem/teknığe olan yatkınlıklarını ve bilgi düzeylerini (f=6) dikkate aldıklarını ifade etmişleridir. Bu görüşlerini destekleyen alıntılar aşağıda paylaşılmıştır.

Öğretmen 4,

“Herkesin bir öğretmenlik anlayışı var, ben de yöntemi seçerken özellikle kendi açımdan uygulanabilir olmasına dikkat ediyorum.”

Öğretmen 12,

“Bu yöntemleri kullanmamın nedeni öncelikle kişisel olarak ben onları uygularken çok zevk alıyorum. Zevk alarak uyguladığım bir yöntemin de başarılı olacağına inanıyorum.”

Öğretmen 17,

“Programda yer verilen yöntemleri kullanmıyorum, çünkü bir çoğunun nasıl uygulanacağını açıkçası bilmiyorum. Bu sebeple daha çok bildiğim yöntemleri kullanıyorum.”

Öğretmen 21,

“Uygulayacağım yöntemi hem bilmeliyim hem de onun yararlı olduğunu düşünmeliyim. Program ve kılavuz kitaptaki yöntemleri çok fazla uygulamıyorum. Çünkü çok yararlı olduğunu düşünmüyorum. Yillardır kullandığım sokratik yöntem bana göre hepsinden daha faydalı.”

Öğretmen 26,

“Benim için en iyi yöntem derste bilip uygulayabildiğim yöntemdir. Bu sebeple çok fazla bilmediğim programa ilişkin yöntemleri kullanmıyorum. Buna aslında seçmek denmez ama üzerinde uzmanlaştığım yöntemleri kullanıyorum. Örneğin 5N 1K soru cevap yöntemini kullanıyorum.”

Elde edilen bu bulguları araştırmanın birinci ve ikinci sorusunda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin yeterlilikleri oranında yöntem/teknikleri kullanma eyleminde olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler TDÖP’ de önerilen yöntemlere ilişkin olarak bilgi sahibi olduğu ya da kişisel olarak uygularken zevk aldıkları yöntem teknikleri kullandıklarını ifade etmektedir.

Tablo 4-6’ya bakıldığında öğretmenlerin yöntem/ teknik seçerken önemsendiği bir diğer husus program ve yöntem /teknığe ilişkin özelliklerdir. Öğretmenlerin bu temaya ilişkin olarak yöntem/ teknik seçiminde en fazla dikkat ettikleri husus, “Konunun Özelliği” (f=16) alt teması olmuştur. Bunun dışında az sayıda öğretmen, Konuşma Becerisi Kazanımları (f=6), Diğer Öğrenme Alanlarına Yönelik Olma (f=4), Program ve Kılavuz Kitabın Önerisi (f=3), Yöntem/teknğin Pratik Olması özelliklerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

Konuya ilişkin öğretmen görüşleri alıntılanarak aşağıda paylaşılmıştır.

Öğretmen 6,

“Konuşma yöntemini seçerken konu önemli oluyor. Her konu her yöntemle uygulanamıyor. Örneğin canlandırma; konu uygun olduğunda çok zevkli oluyor.”

Öğretmen10,

“Konuşma yöntemini belirleyen genelde metnin konusu ya da ünite teması oluyor. Bunların hangi yöntemle daha iyi uygulanacağına bakıyorum ve ona göre bir yöntem kullanıyorum.”

Öğretmen 9,

“Konuşma eğitimi konusunda etkinlik odaklı gidiyorum. Zaman zaman programda yer alan etkinliklerden yararlanıyorum, Ama daha çok kılavuz kitapta yer

alan etkinlik ve uygulama yöntemlerini kullanıyorum.”

Öğretmen 11,

“Konuşmaya fazla zaman ayıramıyorum ama zaman buldukça özellikle dersin son bölümlerinde pratik olan yöntemleri/teknikleri kullanıyorum. Bazen bir anısını anlatmasını istiyorum, bazen de güncel konular üzerinde serbest konuşma yöntemini kullanıyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dikkat ettikleri diğer tema olan öğrenci özelliklerine bakıldığında öğretmenler, öğrenci aktif katılımını sağlayan (f=12), öğrenci düzeyine uygun olan (f=9) ve öğrencilerin kendi tercih ettikleri yöntem/teknikleri (f=3) seçtiklerini ifade etmişlerdir. Yöntem/teknik seçiminde dikkat edilen alt temalardaki frekans sayıları dikkate alındığında öğrenci özelliklerinin çok fazla dikkate alınmadığı söylenebilir. Bulguları desteklemesi düşünülen alıntılar aşağıda paylaşılmıştır:

Öğretmen 2,

“Ben burada daha çok öğrencinin tercih ettiği yöntemi kullanmak istiyorum. Kılavuzun istediği yöntem yerine öğrencinin hangi yöntemi istediği benim açımdan daha önemli.”

Öğretmen 12,

“Tüm öğrencilerin aktif olduğu yöntemleri tercih ediyorum. Bireysel konuşmalardan daha çok kolektif yöntemler olan katılımlı konuşma benim tercih ettiğim bir yöntem.”

Öğretmen 20,

“Öğrencilerin gelişimi yöntemin başarısı için çok önemli oluyor. Örneğin canlandırma yöntemi küçük yaşlarda daha başarılı uygulanırken üst sınıflarda o kadar ilgi çekmiyor.”

Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulguları çeşitlemek ve genişletmek amacıyla anket formundan (EK1) elde edilen nicel bulgular tablo 4-7’de paylaşılmıştır.

Tablo 4-7. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin seçiminde dikkat edilen hususlara ilişkin yüzde/ frekans değerleri

Konuşma becerilerinin kazandırılmasında kullanacağınız yöntem ve teknikleri seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?	f %	f %	f %	f %	f %
1.Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın önerdiği yöntem/teknik olmasına	17 14,5	48 41,0	32 27,4	17 14,5	3 2,6
2.Yöntem/teknikğin dersin amaçlarını kazandırabilecek nitelikte olmasına	40 34,2	43 36,8	22 18,8	11 9,4	1 0,9
3.Ders etkinlikleriyle bütünlük sağlamasına	34 29,1	51 43,6	25 21,4	7 6,0	- -
4.Öğrenci motivasyonunu artırıcı özeliğe sahip olmasına	45 38,5	50 42,7	21 17,9	1 0,9	- -
5.Öğrencinin aktif katılımına imkan sağlamasına	49 41,9	42 35,0	26 22,2	1 0,9	- -
6.Kılavuz kitabın önerdiği yöntem/teknik olmasına	19 16,2	38 32,5	39 33,3	17 14,5	4 3,4
7.Kişisel olarak yöntem ve tekniğe yatkın olunmasına	47 40,2	54 46,2	8 6,8	5 4,3	3 2,6
8.Yöntem/teknikğe ilişkin yeterli bilgiye sahip olunmasına	32 29,9	70 59,4	23 19,7	7 6,0	- -
9.Kullanılacak yöntem/teknikğin sınıfın fiziksel özelliklerine uygun olmasına	34 29,1	63 53,8	18 15,4	2 1,7	- -
10.Kullanılacak yöntem/teknikğin okulun fiziksel özelliklerine uygun olmasına	28 23,9	59 50,4	23 19,7	7 6,0	- -
11.Öğrenci sayısı göz önüne alındığında yöntem/teknikğin uygulanabilir olmasına	59 50,4	44 37,6	12 10,3	2 1,7	- -
12.Ders planınca ayrılan zamanın yöntem/teknikğin uygulanması için yeterli olmasına	62 53,0	43 36,8	11 9,4	1 0,9	- -
13.Kullanılacak yöntem /teknikğin öğrenci düzeyine uygun olmasına	40 34,2	43 36,8	30 25,7	3 2,6	1 0,9
14.Kullanılacak yöntem/teknikğin pratik ve hemen uygulanabilir olmasına	47 40,2	52 44,2	16 13,7	1 0,9	1 0,9

Tablo 4-7 incelendiğinde öğretmenler her zaman ve sık sık düzeyinde konuşma eğitimi yöntem ve teknikleri seçerken sırasıyla;

“Ders planınca ayrılan zamanın yöntem/teknikğin uygulanması için yeterli olmasına” %89,8 (f=105) oranında,

“Öğrenci sayısı göz önüne alındığında yöntem/teknikğin uygulanabilir olmasına” %88 (f=103) oranında,

“Öğretmenin yöntem/teknikğe ilişkin yeterli bilgiye sahip olmasına” %86,4 (f=101) oranında,

“Kişisel olarak yöntem/ tekniğe yatkın olunmasına” %84,6 (f=99) oranında,

“Kullanılacak yöntem/teknikğin pratik ve hemen uygulanabilir olmasına” %84,4 (f=99) oranında,

“Kullanılacak yöntem/teknikğin sınıfın fiziksel özelliklerine uygun olmasına” %82,9 (f=97) oranında

“Kullanılacak yöntem/teknikğin okulun fiziksel özelliklerine uygun olmasına” %82,9 (f=97) oranında,

“Öğrenci motivasyonunu artırıcı özeliğe sahip olmasına” %81,2 (f=95) oranında,

“Öğrenciye aktif katılımına imkanı sağlamasına” %76,9 (f=91),oranında,

“Ders etkinlikleriyle bütünlük sağlamasına” %72,7 (f=85) oranında,

“Dersin amaçlarını kazandırabilecek nitelikte olmasına” %71 (f=83) oranında,

“Kullanılacak yöntem /teknikğin öğrenci düzeyine uygun olmasına” %70,8 (f=83) oranında,

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın önerdiği yöntem/teknik olmasına”, %55,5 (f=65) oranında,

“Kılavuz kitabın önerdiği yöntem/teknik olmasına” %48,7 (f=57) oranında, dikkat ettikleri görüşündedirler.

Elde edilen nicel bulgular araştırma sorusuna ilişkin paylaşılan nitel bulguları destekler niteliktedir. Her iki bulgu(nicel+nitel) birlikte yorumlandığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yöntem/teknik seçiminde; ders süreleri (%89,8) , sınıftaki öğrenci sayıları (%88), öğretmenin yöntem/teknik bilgisi (86,4), kişisel olarak yöntem/teknığe yatkınlık (%84,6), yöntem/teknikğin pratik ve hemen uygulanabilir olması (%84,4) en fazla dikkat ettikleri konulardır.

Öğretmenler yöntem/teknik seçerken, “programın önerdiği yöntem olması” (%41,9; f=49) ve “kılavuz kitabın önerdiği yöntem olması” (%47,8; f=56) hususlarını önemli oranda **bazen ve nadiren** düzeyinde dikkat ettikleri görüşündedir.

Öğretmenlerin yöntem/teknik seçimine ilişkin olarak dikkat ettikleri hususlar içerisinde ilk sırada yer alan ders süresi konusu, Küçükahmet (2011)’e göre yöntem seçimini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Yalnızca zaman faktörü açısından

bakıldığında, modern yöntemlerin klasik yöntemlerden daha fazla zaman gerektirdiği görülmektedir. Günümüzde pek çok öğretmen klasik yöntemlere bağlılıklarını ‘zamanı daha idareli kullanma’ olarak açıklamaktadır. Öğretmenler açısından önemli olarak görülen bir diğer konu öğrenci sayılarıdır. Modern öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesi için en fazla öğrenci sayılarının kaç olması gerektiği sorulduğunda “mümkün olduğu kadar az” cevabı alınmaktadır. Öğrenci sayısının fazlalığının her türlü öğretim yöntemini uygulayabilmek için bir engel olduğu unutulmamalıdır.

Araştırma evreni açısından öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci sayılarına bakıldığında 21-35 öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin oranı %77,8 (f=91)’dir. Türkiye şartları içerisinde ortalama, hatta iyi sayılabilecek bir orandır. Fakat etkili bir sınıf ortamı için ideal değildir. 10-15 kişilik sınıflarda rahatlıkla rol oynama, örnek olay incelemesi ya da gösteri yöntemi uygulanabilirken daha kalabalık bir grupta ise daha resmi bir düzenlemeye gitmek gerekmektedir (Küçükahmet, 2011: 60).

Bu durum konuşma eğitimi açısından daha büyük bir önem taşımaktadır. Konuşma becerisinin ancak konuşularak kazanılacağı düşünüldüğünde her öğrencinin hayatın gerektirdiği iletişim becerilerini kazanacak fırsatlara ihtiyacı vardır. Öğretmenler bu anlamda süre ve öğrenci sayılarına dikkat ederek öğrencinin söz sahibi olacağı modern yöntemleri kullanmaya gayret etmelidir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenler daha çok soru-cevap, güdümlü konuşma, beyin fırtınası tekniğini kullanmaktadır. Öğretmenlerin bu yöntem/teknikleri kullanmalarında belirleyici olan nedenlerin mevcut bulgularla somutlaştığı söylenebilir. Şöyle ki yukarıda yer verilen yöntem/tekniklerin ortak özelliklerine bakıldığında çok fazla zaman almamaları, kalabalık sınıflarda uygulanabilir olmaları, öğretmenler tarafından iyi bilinen yöntem/teknik olmaları, aynı zamanda pratik ve hızlı uygulanabilir olmaları özelliklerini taşıdıkları görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin yöntem seçiminde öğrenci ve program özelliklerini daha az düzeyde dikkate almaları arzulanan bir durum değildir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede ders kazanımlarına sadece altı öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö9,Ö12Ö16,Ö18) dikkat ettiğini söylemesi programın başarısı açısından düşündürücüdür. Bir öğretmenin (Ö23) “*Konuşma eğitimi ihmal ediliyor. Sınıf defterine müfettiş geldiğinde neden yazılmadı, demesin diye kazanımı yazıyorum. Yoksa kazanımlardan birçok öğretmenin haberinin olduğunu düşünmüyorum.*” şeklindeki görüşü ana dil eğitiminde konuşma becerisinin ihmal edilegelen konulardan biri olduğunu somutlaştırmak açısından önemlidir.

Dersin amaçları o dersin hangi yöntemlerle işleneceği konusunda ipuçları verebilmektedir. Örneğin programın konuşma becerisine ilişkin ikinci amacı olan “*sesini ve beden dilini etkili kullanma*” başlığı öğretmenin hangi yöntemleri kullanabileceği konusunda yol göstericidir. Böyle bir kazanımı gerçekleştirmek için zihinsel becerileri temele alan bir yöntemin kullanılması doğru olmayacaktır. Bu nitelikte bir amaç için konuşmanın fiziksel unsurlarını (diyafram, ses telleri, boğumlama, tonlama vb.) dikkate alan bir yöntem/teknik tercihinde bulunulmalıdır. Onan (2010) beyin-dil ve konuşma ilişkisinden hareketle öğretim yöntem/ tekniklerini daha bilinçli kullanabilmek açısından, etki alanlarının dikkate alınmasının kazanımlara ulaşmada önemli bir etken olduğu kanısındadır.

Ergin ve Birol’a göre (2005: 96) konuşma yetisi görsel davranış, ses, dil ve zihinsel etkinlik olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Konuşmanın görsel ve işitsel öğelerinin gerisinde, bunlara anlam veren yoğun zihinsel faaliyetler bulunmaktadır. Güleriyüz (2002: 219); Calp (2004: 263) konuşmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarının olduğuna ve bu boyutlara bağlı becerilerin geliştirilebileceğine değinmektedir. Konuşma eğitimi yöntem/teknik seçiminde kazandırılacak bu becerileri dikkate almamak yapılan eğitimin sorgulanmasını da beraberinde getirecektir.

Öğretmenlerin birincil görevinin program amaç/kazanımlarını öğrenciye kazandırılması olduğu düşünüldüğünde ders kazanımlarını dikkate almadan yapılacak eğitim faaliyetlerinin keyfiliği beraberinde getireceği söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle üzerinde durulması gereken bir diğer konu yöntem/teknik seçiminde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenci özelliklerini” , “zaman, fiziksel imkanlar ve öğretmen özellikleri ”nden daha az oranda dikkate alıyor olmalarıdır. Bu durum öğretmenlerin, öğrenimleri süresince karşılaştıkları ve yıllardır alışa geldikleri öğretmen merkezli anlayışın bir sonucu olarak görülebilir.

Yeni eğitim anlayışı artık öğrenciyi merkeze alan, bireyin kendi öğrenmesinde söz sahibi olmasını isteyen bir bakış açısına sahiptir. Eğitim ortamlarında öğretmenin rolü değişmiş, bilgi aktarıcılık rolünün yerine bireyin öğrenmesinde ona yol gösteren bir rehber konumuna gelmiştir (Yaşar, 1998; Arslan, 2007). Bu yeni anlayış öğretmenin sorumluluğunu azaltmamış, ona yeni sorumluluklar yüklemiştir. Bu sorumluluklarının başında; öğrenci ilgi ihtiyaçlarını bilerek, öğrenciyi öğrenmesinde sorumlu kılan yöntem/teknikleri eğitim ortamlarına taşıması gelmektedir. Eren (2002) öğrenen merkezli bir eğitim-öğretim anlayışının yerleşmesi için atılacak önemli adımlardan bir tanesinin öğrenme biçimlerine göre uygulanan yöntem ve stratejiler olduğunu ifade etmektedir. Konuşma eğitimi açısından daha çok güdümlü konuşma yönteminin uygulandığı bir ders, farklı öğrenme biçimi tercihinin sahip öğrenciler için verimli olmayacaktır. Bu açıdan konuşma yöntem/teknikleri bütünsel bir anlayışla öğrenme biçimleri dikkate alınarak uygulanmalıdır.

Güneş (2014)’e göre program açısından konuşma alanında beceri geliştirirken tek kavram, tek ilke, tek yöntem, tek teknik vb. anlayışı yerine çokluluk ve çeşitlilik amaçlanmıştır. Bu nedenle çeşitli tür, yöntem /tekniklere yer verilmiştir.

Öğretmenler bu amaçla sürece etki eden birçok değişkeni göz önüne alarak yöntem/teknikler arasında ustaca geçiş yapmalı, yöntem çeşitliliğini zenginlik olarak eğitim ortamlarına taşımalıdır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7 ve 8. Sınıflar) ile birlikte yöntem/teknikler hem öğretmenin eğitim durumlarında kullanacağı bir araç hem de öğrencinin kazanması gereken bir amaç haline gelmiştir. Programda “Hazırlıklı konuşmalar yapar.” amacı altında yer alan 12. Kazanımda “*Konuşma yöntem*

tekniklerini kullanır.” ifadesine yer verilmiştir. Böylelikle programda tanıtılan yöntem/tekniklerin öğretme işlevinden çok bireyde olması gereken bir nitelik olarak görülmesi (MEB, 2006: 22; 64) gerektiği üzerinde durulmuştur.

Ana dilin bilgilerden örülü bir sistem olmadığı yaşayarak kazanılan bir beceri olduğu göz önüne alındığında öğretme kavramından çok öğrenme kavramının öne çıktığı görülmektedir. Mevcut program bu gerçeği merkeze alarak yöntem/teknikğin öğretmekten çok öğrenme işlevine odaklanması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Türkçe eğitimi ve özelinde konuşma becerilerinin gelişimi açısından Öğretmenlerin yöntem/teknik seçiminde öğrenci odaklı olmaları, bireyin beklentilerine cevap verici nitelikte öğrenme ortamları oluşturmaları programın beklentileri arasındadır.

Programın bu beklentilerinin gerçekleşmesi için her şeyden önce öğretmenlerin programı sahiplenmesi gerekmektedir. Araştırma sorusuna ilişkin ankette cevaplara bakıldığında (Tablo 4-7) öğretmenlerin önemli bir kısmı TDÖP’ de (%41,9) ve öğretmen kılavuz kitaplarında (%47,8) önerilen yöntem/teknikleri **bazen** ve **nadiren** düzeyinde dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde mülakatta elde edilen bulgularda, program ve kılavuz kitabın önerisine (Ö2,Ö12,Ö22) üç öğretmenin dışında dikkat edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki bulgu “güdümlü konuşma” haricinde programda ve öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen yöntem/tekniklerin öğretmenler tarafından çok fazla dikkate alınmadığı anlamı taşımaktadır. Özellikle araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmenlerin daha çok program dışı yöntem/teknikleri kullandıklarını ifade etmeleri, elde edilen bulguları daha da anlamlı hale getirmektedir.

Öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini seçerken program ve kılavuz kitabı çok fazla rehber olarak görmemesi arzulanan bir durum değildir. Bu konunun birçok nedeni olabileceği gibi Öğretmen 7’nin Kılavuz kitap konusundaki “*Kılavuz kitaplar genel anlamda kafa karışıklığı yaratıyor, örneğin Pasifik Yayınları kitabının kullanılmaması kullanılmasından daha hayırlı olduğunu düşünüyorum.*” görüşü

öğretmenler arasında yaygın olarak kabul görmektedir. Dülger (2011: 432-433) de yapmış olduğu çalışmada 6. sınıflar için pasifik yayınlarının kafa karıştırıcı oluğunu ve kazanımlarla yöntemlerin uyuşmadığından söz etmiştir.

Öğretmenlerin programa ilişkin yorum yaparken öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinden söz etmesi (Ö3,Ö7,Ö11,Ö14,Ö15,Ö18), örneğin Öğretmen 11'in "*Program kafa karıştırıcı, mesela 6.sınıf kitabı çok yoğun nerede ne yapacağımı tam anlayamıyorum.*" görüşü ayrı bir farkındalık sorunudur.

Programın içinden çıktığı paradigmaları anlamadan ve onları yansıtan yöntem/teknikleri eğitim ortamlarına aktarmadan eğitim hedeflerine ulaşılamayacağı bir gerçektir.

Bu düşünceyle öğretmenlerin yöntem/teknik seçimlerinde programı önce özümlemeleri sonra gerekli görülen eğitsel etkinlikleri öğrencilerle buluşturmaları evrensel bir kural haline gelmiştir. Akdeniz ve Küçük (2011)'e göre öğretmenler, yasalarla kayıt altına alınmış sorumlulukları yerine getirmenin yanında toplumsal bazı sorumlulukları da yerine getirmelidir. Strateji, yöntem /teknik seçme öğretmenin yasal-toplumsal sorumluluğundan biridir.

Genel bir değerlendirme yapılması durumunda araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma eğitime bakışlarının yöntem/teknik seçimine de yansıdığı söylenebilir. Konuşma eğitiminin önemine inanan ve Türkçe dersleri içerisinde yer verdiği düşüncesinde olan öğretmenlerin yöntem/teknik seçiminde pedagojik esasları dikkate aldığı; konuşma eğitiminin önemini kavrayamamış öğretmenlerin ise yöntem/teknik seçiminde çok boyutlu düşünmedikleri söylenebilir. Maalesef araştırma bulguları bu konuda ikinci tür düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü sorusu "Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin sınıf seviyelerine (6, 7

ve 8. sınıf) göre etkililiği hakkında görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma amacı çerçevesinde ilgili sorunun çıkış noktası aşağıdaki şekliyle özetlenebilir.

TDÖP’de konuşma becerisi kazanımları gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmemiştir. Programda bu durum “*Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir (Meb,2006:8).*” şeklinde gerekçelendirilmiştir. Yöntem/teknik ve etkinliklerde benzer şekilde öğrenci düzeyi gözetilmeden tanıtılmıştır. Ancak öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci gelişim düzeyleri önemli bir değişkendir. Bu sebeple yöntem/tekniklerin konuşma becerileri kazanımlarına ulaşmadaki etkililiğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alan açısından bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Araştırma sorusuna ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular 6, 7 ve 8. sınıf seviyeleri açısından ayrı başlıklar altında cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

4.4.1. Altıncı sınıf düzeyinde yöntem/tekniklerin etkili olma durumları

Öğretmenlerin 6. sınıf seviyesinde etkili olduğunu düşündükleri yöntem / tekniklere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4-8. Altıncı sınıf konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/tekniklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri

Yöntem/Teknikler			TOPLAM	
	f	%	f	%
İkna Etme	42	35,9	117	100
Eleştirel Konuşma	18	15,4	117	100
Katılımlı Konuşma	55	47,0	117	100
Serbest Konuşma	37	31,6	117	100
Tartışma	27	23,3	117	100
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	67	57,3	117	100
Güdümlü Konuşma	74	63,2	117	100
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	52	44,4	117	100
Yaratıcı Konuşma	36	30,8	117	100
Hafızada Tutma Tekniği	27	23,3	117	100
Tümevarım	41	35,0	117	100
Tümdengelim	53	45,3	117	100
Canlandırma(Dramatizasyon)	86	73,5	117	100
Altı Şapka Tekniği	59	50,4	117	100
Beyin Fırtınası Tekniği	51	43,6	117	100

Tablo 4-8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından 6. sınıf konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen yöntem/tekniklerin tercih edilme oranları açısından sıralanışı aşağıdaki gibidir.

Canlandırma %73,5 (f=86), güdümlü konuşma %63,2 (f=74), kendisini başkasının yerine koyarak (empatik) konuşma %50,4 (f=59), altı şapka tekniği %50,4 (f=59), katılımlı konuşma %47 (f=55), tümdengelim %45,3 (f=53), beyin fırtınası tekniği %43,6 (f=51), kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma %44,4 (f=52), ikna etme %35,9 (f=42), tümevarım %35 (f=41), serbest konuşma %31,6 (f=37), yaratıcı konuşma %30,8 (f=36), hafızada tutma tekniği %23,3 (f=27) tartışma %23,3 (f=27), eleştirel konuşma yöntemi/tekniği %15,4 (f=18) oranında öğretmen tarafından etkili bulunmuştur.

Elde edilen bulgular daha somutlaştırılmak istenirse canlandırma (dramatizasyon), güdümlü konuşma, kendisini başkasının yerine koyarak (empatik) konuşma yöntem/tekniklerinin daha çok öğretmen tarafından etkili bulunduğu söylenebilir.

Uygulamadaki etkisi konusunda daha az öğretmen tarafından etkili bulunan yöntem/teknikler ise; hafızada tutma tekniği, tartışma ve eleştirel konuşmadır.

6. sınıf öğrenci seviyesi için öğretmenlerin önemli bir kısmının etkili bulduğu “canlandırma (dramatizasyon)” tekniğinin 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer almaması dikkat çeken bir durumdur. Araştırmanın diğer boyutunu oluşturan görüşme bulgularına bakıldığında öğretmenlerin (tf=26) benzer şekilde 6.sınıf seviyesinde konuşma becerisi kazanımları için; canlandırma(f=22), empatik konuşma(f=18) ve güdümlü konuşma(f=17) yöntem/tekniğini etkili bulduğu söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, canlandırma (dramatizasyon) tekniğinin 6. Sınıf seviyesinde etkili olmasını; “*Öğrencilerin severek katıldıkları bir teknik ve kendilerini bu yolla daha çok ifade edebilmektedirler.*” şeklinde özetlenecek görüşleriyle gerekçelendirmiştir.

Öğretmen 2 “*Özellikle alt sınıflarda canlandırma ve drama daha etkili oluyor. Çocuklar oynayarak öğrenmeyi çok istiyorlar.*” şeklindeki görüşüyle, Öğretmen 12’nin, “*Öğrencilerin 6.sınıf seviyesinde çok konuşmak istemediklerini düşünüyorum. Konuşmaları için söz hakkı verildiğinde sıkılıyorlar ve en fazla bir iki kelimeyle konuşuyorlar. Fakat bir canlandırma yaptığımızda görev alan tüm çocuklar çok istekli oluyor ve hiç konuşmayan öğrencinin bile konuştuğuna şahit oluyorum.*” şeklinde görüşü canlandırma tekniğinin özellikle tam anlamıyla soyut işlem dönemine geçmemiş öğrenci guruplarında daha fazla etkili olduğu düşüncesini ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin 6. sınıf seviyesinde konuşma eğitimi için etkili olduğunu düşündükleri bir diğer yöntem “kendini başkasının yerine koyarak(empatik) konuşma”dır. Öğretmenler bu yöntemin etkili olmasını öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlamaktadır. Öğretmenlerce konuya ilişkin ön plana çıkan görüş “*Öğrenciler bu yaş gurubunda birbirlerine karşı daha anlayışlı oluyor ve birbirlerine karşı empati yapabiliyorlar (Ö5).*” şeklinde özetlenebilir.

Bir başka görüşte Öğretmen 21, *“Empatik konuşmayı öğrenciler en iyi 5 ve 6. sınıfta yapabilmektedirler. 7 ve 8. sınıfa geldiklerinde çocuklar daha çok ben merkezci oluyor. Birçok konuda empati yapmalarını istesek de başarılı olmuyor.”* görüşünü paylaşmıştır.

TDÖP’de empatik konuşmaya ayrıca önem verildiği görülmektedir. Program tüm sınıflar için *“Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği yaptırılır (Meb,2006:65).”* ifadesinde bulunmaktadır. Fakat mülakata katılan öğretmenler tarafından (%30, f=8) çok fazla kullanılmadığı söylenebilir. Program ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinlikler içerisinde (Bkz. Tablo 4-4) sınırlı sayıda örneklendirilmesi öğretmenlerin kullanmama nedenleri arasında gösterilebilir.

Öğretmenlerce 6.sınıf seviyesinde etkili bulunan güdümlü konuşma, öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemler arasındadır. Güdümlü konuşmanın öğretmenler tarafından etkili bulunma nedenleri *“Bu yaş gurubunda konuşma daha çok öğretmenin yönlendirmesiyle sağlanıyor. Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek öğrencilerin bu konu üzerinde konuşmaları daha etkili oluyor (Ö20).”* görüşüyle özetlenebilir. Bir başka öğretmen *“Çocuklar 5 ve 6. sınıfta çok fazla kelimeyle kendilerini ifade edemiyorlar serbest bir konuşma yapalım dediğimizde susuyorlar. Ama bizim seçtiğimiz herhangi bir konu onlar için daha etkili oluyor (Ö9).”* seklindeki ifade edilmektedir.

Konuşma eğitiminde daha az etkili görülen hafızada tutma tekniği (%23,3;f=27) öğretmenler tarafından çok fazla tanınmadığı ve etkililiği hakkında çok fazla fikir sahibi olunmadığı söylenebilir (Ö1,Ö8,Ö14). Tartışma (%23,3;f=27) ve eleştirel konuşma (%15,4; f=18) yöntemine bakıldığında ise; öğretmenler bu yöntemleri altıncı sınıf seviyesinde soyut yöntemler olarak görmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin bu yaş grubunda soyut düşümediklerini, henüz tartışma ve eleştiri kültürünün oluşmadığını (Ö5,Ö8,Ö14,Ö21,Ö24,Ö26) belirtmektedir.

4.4.2. Yedinci sınıf düzeyinde yöntem/tekniklerin etkili olma durumları

Öğretmenlerin 7.sınıf seviyesinde etkili olduğunu düşündükleri yöntem/tekniklere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4-9. Yedinci sınıf konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/tekniklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri

Yöntem/Teknikler	TOPLAM			
	f	%	f	%
İkna Etme	62	53	117	100
Eleştirel Konuşma	61	52,1	117	100
Katılımlı Konuşma	65	55,6	117	100
Serbest Konuşma	59	50,4	117	100
Tartışma	55	47,0	117	100
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	64	54,7	117	100
Güdümlü Konuşma	77	65,8	117	100
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	53	45,3	117	100
Yaratıcı Konuşma	57	48,7	117	100
Hafızada Tutma Tekniği	50	42,7	117	100
Tümevarım	57	48,7	117	100
Tümdengelim	56	47,9	117	100
Canlandırma(Dramatizasyon)	57	48,7	117	100
Altı Şapka Tekniği	45	38,5	117	100
Beyin Fırtınası Tekniği	71	60,7	117	100

Tablo 4-9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından 7. sınıf seviyesi için konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen yöntem/tekniklerin tercih edilme oranları açısından sıralanışı aşağıdaki gibidir.

Güdümlü konuşma %65,8 (f=77), beyin fırtınası %60,7 (f=71), katılımlı konuşma %55,6 (f=65), kendisini başkasının yerine koyarak (empatik) konuşma %54,7 (f=64), ikna etme %53 (f=62), eleştirel konuşma %52,1 (f=61), serbest konuşma %50,4 (f=59), tümevarım %48,7 (f=57), canlandırma %48,7 (f=57), yaratıcı konuşma %48,7 (f=57), tümdengelim %47,9 (f=56), tartışma %47 (f=55), kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma %45,3 (f=53), hafızada tutma %42,7 (f=50), altı şapka yöntemi/tekniği %38,5 (f=45), oranında öğretmen tarafından etkili bulunmuştur.

Araştırmaya katılan daha çok öğretmen tarafından etkili bulunan yöntem/teknikler olan; güdümlü konuşma, beyin fırtınası, katılımlı konuşmanın 7. Sınıf konuşma becerisinin kazandırılmasında ön plana çıktığı söylenebilir.

Uygulamadaki etkisi konusunda daha az öğretmen tarafından etkili bulunan yöntem/teknikler ise; kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hafızada tutma ve altı şapka tekniğidir.

Görüşme bulgularına bakıldığında öğretmenlerin 7. Sınıf seviyesinde daha etkili gördükleri yöntem/teknikler; soru-cevap (f=26), güdümlü konuşma (f=20), beyin fırtınası (f=19) ve katılımlı konuşma (f=16) dır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin 7. Sınıf seviyesinde soru- cevap tekniğini etkili bulmaları “*Onlara sorular sorarak düşüncelerini sağlıyorum. Sınıf içerisinde etkili konuşmaları ancak bu yolla mümkün oluyor.*” (Ö1) şeklindeki görüşleriyle özetlenebilir.

Konuya ilişkin Demirel (2010), soru-cevabın sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanılan teknik olduğunu ifade etmektedir. Bu tekniğin öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir.

Bu anlamda görüşmeye katılan öğretmenlerin en çok etkili olduğunu düşündükleri yöntem/ tekniklerin programda yer almaması da dikkat çekici bir husustur. Ankette yer almamasına rağmen görüşmeye katılan öğretmenlerce soru- cevap yöntemi konuşma eğitimi açısından etkili bulunmuştur. Ancak beyin fırtınası ve katılımlı konuşmanın hem nicel hem de nitel bulgularda birbirini desteklediği görülmektedir. Bu bulgular Altuntaş (2012)’ ın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğretmenler eleştirel konuşma, yaratıcı konuşma, canlandırma, altı şapka tekniği ve ikna etme yönteminin de konuşma eğitiminde 7. Sınıf seviyesinde etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulguları destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda alıntılanarak sunulmuştur.

Öğretmen 1, “7. Sınıflarda tüm yöntem/teknikler etkili olarak uygulanabiliyor. Çocuklar tam geçiş sürecinde ergenliğe, konuşmaların tamamı bu süreçte etkili olarak kullanılabilir.”

Öğretmen 5, “Bana göre bu sınıf seviyesi için ayırdıma gitmek zor. 6. Sınıflar ve 8. Sınıflarda bu durum daha belirgin ama 7. Sınıflarda her iki yaş gurubunun özelliğini taşıyan öğrenciler var. Bundan dolayı kazanımlar açısından hem somut hem de soyut olarak kabul edilecek yöntemler kullanılabilir. Örneğin: Katılımlı konuşma, canlandırma, altı şapka düşünme, eleştirel konuşma, yaratıcı konuşma, empatik konuşma bu sınıf seviyesinde etkilice uygulanabilir.”

Yukarıdaki görüşler ışığında 7. Sınıf seviyesinde birçok yöntemin rahatlıkla uygulanabileceği söylenebilir.

Anket ve görüşme bulgularına göre daha az etkili bulunan “kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hafızada tutma ve altı şapka tekniğinin öğretmenler açısından çok fazla tanınmaması ve bu yöntem/tekniklerin uygulaması hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları öğretmenlerin bu görüşlerine etki ettiği söylenebilir.

4.4.3. Sekizinci sınıf düzeyinde yöntem/tekniklerin etkili olma durumları

Öğretmenlerin 8.sınıf seviyesinde etkili olduğunu düşündükleri yöntem/tekniklere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4-10. Sekizinci sınıf konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/tekniklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri

Yöntem/Teknikler			TOPLAM	
	f	%	f	%
İkna Etme	74	63,2	117	100
Eleştirel Konuşma	93	79,5	117	100
Katılımlı Konuşma	73	62,4	117	100
Serbest Konuşma	57	48,7	117	100
Tartışma	90	76,9	117	100
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	75	64,1	117	100
Güdümlü Konuşma	75	64,1	117	100
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	52	44,4	117	100
Yaratıcı Konuşma	88	75,2	117	100
Hafızada Tutma Tekniği	63	53,8	117	100
Tümevarım	73	62,4	117	100
Tümdengelim	70	59,8	117	100
Canlandırma(Dramatizasyon)	52	44,4	117	100
Altı Şapka Tekniği	39	33,3	117	100
Beyin Fırtınası Tekniği	89	76,1	117	100

Tablo 4-10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından 8. sınıf konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen yöntem/tekniklerin tercih edilme oranları açısından sıralanışı aşağıdaki gibidir.

Eleştirel konuşma %79,5 (f=93), tartışma %76,9 (f=90), beyin fırtınası %76,1 (f=89), yaratıcı konuşma %75,2 (f=88), güdümlü konuşma %64,1 (f=75), kendisini başkasının yerine koyarak (empatik) konuşma %64,1 (f=75), ikna etme %63,2 (f=74), tümevarım %62,4 (f=73), katılımlı konuşma %62,4 (f=73), tümdengelim %59,8 (f=70), hafızada tutma tekniği %62,4 (f=73), serbest konuşma %48,7 (f=57), canlandırma %44,4 (f=52), kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma %44,4 (f=52), altı şapka yöntemi/ tekniği %33,3 (f=39) oranında öğretmen tarafından etkili bulunmuştur.

Buradan hareketle 8. sınıf konuşma becerisinin geliştirilmesinde daha çok öğretmen tarafından etkili bulunan yöntem/teknik; eleştirel konuşma, tartışma, beyin fırtınası ve yaratıcı konuşma olduğu söylenebilir. Uygulamadaki etkisi konusunda daha az öğretmen tarafından etkili bulunan yöntem/teknik ise; canlandırma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma ve altı şapka tekniğidir.

Mülakat bulguları incelendiğinde öğretmen görüşleri nicel bulguları destekler niteliktedir. Görüşmeye katılan öğretmenler önemli oranda eleştirel konuşma (f=22), yaratıcı konuşma (f=21) ve tartışma (f=21) yöntemini 8. sınıf seviyesinde etkili bulmuşlardır. Öğretmenler bu yöntem/teknikleri, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine, orijinal fikirler üretmelerine, eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğu düşüncesiyle etkili bulmaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenler öğrenciler için “oyun”u andıran yöntem/tekniklerin gelişim düzeyleri nedeniyle çok etkili olmadığı görüşündedirler (Ö1,Ö2,Ö6,Ö12,Ö14;Ö18). Altı şapka, hafızada tutma tekniklerinin öğrenciler tarafından oyun gibi algılanması; canlandırma tekniğinin ise öğrencilerin çekingen kalmalarına neden olması sebebiyle bu yöntem/tekniklerin daha az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Genç (2003) de benzer bir tespit yaparak canlandırmanın özellikle ikinci kademedede (ortaokulda) uygulaması azalan ve daha sonraları ise hemen hemen hiç kullanılmayan bir yöntem olduğundan söz etmektedir.

Bunun yanında Kavcar (2002), dramatizasyon yönteminin yararlarını birçok yönüyle ele alarak eğitimin her kademesinde büyük bir zevkle uygulanabileceği görüşündedir. Öz (2001)’e göre de canlandırma uzun bir hazırlığa ihtiyaç duymadan yapılan, dersleri daha güzel kılan bir çalışmadır. Temizyürek (2007) ve Özbay (2005) canlandırma yöntemiyle gündelik hayatta yaptığımız konuşmaların tümüne yönelik etkinliklerin yaptırılabilceğini ve bu etkinliklerin günlük konuşmadan sanatsal konuşmaya kadar sınıfın ve öğrencinin düzeyine göre uygulanabileceği görüşündedir. Araştırmaya katılan öğretmenler her ne kadar 8. Sınıf seviyesinde ilgili yöntem/teknikleri etkili ve uygulanabilir görmese de dersin kazanımlarına ilişkin olarak hayatın içerisinde seçilecek yaşam hikayeleri, telefon konuşmaları, hoş giden bir tv programı; üzüntü, sevinç, mutluluk vb. konular bu yöntemle canlandırılabilir.

Nicel ve nitel bulguları desteklediği düşünülen görüşler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 13

“8. Sınıfta eleştirel konuşma, yaratıcı konuşma, beyin fırtınası, empatik konuşma

yöntem/ tekniklerinin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Bence bunun nedeni öğrencilerin soyut işlemler döneminde olması. Eleştirmeyi, eleştirilmeyi öğrenmesi de bence gerekli.”

Öğretmen 10

“8. Sınıflarda daha çok soyut yöntemler daha çok etkili oluyor. Öğrenciler oyuna benzer şeylerden çok hoşlanmıyorlar. Özellikle eleştirel konuşmanın 8.sınıflarda çok daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen 2

“Özellikle alt sınıflarda canlandırma ve drama daha etkili oluyor. Çocuklar oynayarak öğrenmeyi çok istiyorlar. İleriki yıllarda, özellikle 8. sınıfta bunlar çok etkili olmuyor. Çocuklar belki gelişimlerinin de etkisiyle bu yöntemleri daha çocuksu buluyorlar.”

Öğretmen 21

“8’lerde tartışma, yaratıcı ve eleştirel konuşmayı kullanıyorum fikirlerini almak için. Ayrıca tartışma kültürünü de öğrenmeleri gerekli. Toplumumuzun en önemli ihtiyaçları arasında bence tartışma kültürü. Bir de yaratıcı konuşma ihtiyacımız olan aydın insan profili için gerekli.”

Öğretmenler açısından bir başka görüş ise her sınıf seviyesinde etkili olduğunu düşündükleri yöntem/tekniklerdir. Öğretmenler bu manada güdümlü konuşma, soru-cevap ve beyin fırtınası tekniğini (Ö5,Ö8,Ö12,Ö14,Ö18,Ö19,Ö21) her sınıf seviyesinde uygulanabileceği görüşündedir. Araştırmanın 2. sorusuna ilişkin olarak görüşme bulgularında en çok kullanılan yöntem/tekniklerin güdümlü konuşma, soru-cevap ve beyin fırtınası tekniği olduğu akla getirildiğinde öğretmenlerin bu yöntemleri etkili buldukları için kullandıkları yorumu yapılabilir.

TDÖP’de yer alan “güdümlü konuşma” yöntemi öğretmenlerce sık kullanılmakta ve etkili bulunmaktadır. Bu hususta Türkçe dersleri içerisinde uygulanagelen güdümlü tartışma yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin iyi tanıdıkları, aktif ve kontrolün kendilerinde olduğu yöntemleri etkili bulma eğilimlerinin olduğu; güdümlü konuşma, soru-cevap ve beyin fırtınası yöntem/tekniklerinin etkili görülmesinde de bu nedenlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından programda konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla önerilen yöntem/tekniklerin büyük oranda daha az etkili

bulunmalarının nedeni, ilgili yöntem/tekniklerin çok fazla tanınmaması, bilgi eksikliği ve ayrıntılı planlama gerektiriyor olmaları şeklinde özetlenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın beşinci sorusu; “Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda yer alan konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerinin öğrenme–öğretme sürecinde uygulanması hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgular sırasıyla paylaşılmıştır.

Araştırma sorusuna ilişkin görüşme bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yöntem/teknikleri uygulanmasına ilişkin görüşleri “olumlu ve olumsuz” olmak üzere iki tema içerisinde kodlanmıştır. Bu temaların altında dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar gereklilik, etkinliklerle uygulanabilirlik, kazanımları elde etmede yeterlilik, program ve kılavuz kitapların yöntem/teknikğin uygulanmasındaki rehberliği temalarından oluşmaktadır.

Tablo 4-11. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasına ilişkin mülakatta elde edilen öğretmen görüşleri frekans değerleri (n=26)

<i>Temalar</i>	<i>Olumlu Görüş f</i>	<i>Olumsuz Görüş f</i>
Konuşma Eğitiminde Yöntem/Tekniğin Gerekliliği	11	15
Yöntem/ Tekniklerin Etkinliklerle Uygulanabilirliği	13	13
Konuşma Becerisi Kazanımlara Ulaşımada TDÖP’de Önerilen Yöntem/Tekniklerin Yeterliliği	10	16
Program ve Kılavuz Kitapların Rehberliği	8	18

Tablo 4-11 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin konuşma eğitiminde yöntem/tekniklerin uygulanması konusunda daha çok olumsuz görüşler içerisinde olduğu söylenebilir. Araştırma sorusu kapsamında tablo 4-12’de sunulan nicel bulgulara baktığımızda elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir.

Tablo 4-12. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasına ilişkin anket yolu ile elde edilen öğretmen görüşleri frekans ve yüzde değerleri

<i>Görüşler</i>	Evet	Kısmen	Hayır
	f %	f %	f %
1.Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler ders esnasında kendiliğinden oluşmaktadır.	62 53,0	52 44,6	3 2,6
2.Konuşma eğitimi verilirken yöntem ve tekniğe ihtiyaç yoktur.	36 30,8	39 28,2	42 35,9
3.Konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak uygulanacak yöntem ve teknikler ders öncesinde tasarlanmalıdır.	54 46,2	52 44,4	11 9,4
4.Konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerin etkinlikler aracılığıyla uygulanması öğrenme- öğretme süreçlerini olumlu yönde etkiler.	21 17,9	79 67,5	17 14,5
5.Konuşma eğitimi yöntem/ teknikleri öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen etkinlikler için uygulanabilir niteliktedir.	80 68,4	29 24,8	8 6,8
6.Program ve kılavuz kitaplarda yer verilen etkinlikler konuşma eğitimi yöntem/ teknikleri somutlaştırmaktadır.	53 45,3	37 31,6	27 23,1
7.Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlerim.	26 22,2	41 35,0	50 42,7
8.Öğretmenlerin, Programda ve öğretmen kılavuz kitabında önerilen yöntem ve tekniklerin etkinliklerle birlikte uygulanması ilişkin bilgileri sınırlıdır.	42 35,9	60 51,3	15 12,8
9.Programda Konuşma eğitimine ayrılan zaman etkili bir yöntem ve tekniğin uygulanması için yeterlidir.	14 12,0	36 30,8	67 57,3
10.Türkçe Dersleri içerisinde konuşma eğitimi için ayrı bir zaman ayırıyorum.	16 13,6	38 32,4	63 53,8
11.Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitapları konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerinin uygulanışına yeterince rehberlik yapmaktadır.	14 12,0	65 55,6	38 32,5
12.Programda yer alan konuşma eğitimine ilişkin yöntem ve tekniklerin uygulanması, konuşma becerilerinin kazandırılması için yeterli değildir.	42 35,9	67 57,3	8 6,8
TOPLAM	117 100	117 100	117 100

Araştırma sorusuna cevap olması amacıyla elde edilen tüm bulguların nitel temalar aracılığı ile tartışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu manada elde edilen bulgular literatür ile ilişkilendirilerek tema başlıkları altında tartışılmıştır.

4.5.1. Tema 1: Konuşma eğitiminde yöntem/tekniklerin gerekliliği

Görüşmeye katılan öğretmenlerin önemli bir oranı (%57; f=15) konuşma eğitiminde yöntem/tekniklerin gerekli olmadığı görüşünü paylaşmışlardır. Anket bulguları bu görüşü büyük oranda destekler niteliktedir.

Tablo 4-12’de verilen anket görüşlerine bakıldığında; Öğretmenlerin “*Konuşma eğitimi verilirken yöntem ve tekniğe ihtiyaç yoktur.*” ifadesine %30,8 (f=36) oranında *evet*, %28,2 (f=39) oranında ise *kısmen* cevabını verdiği görülmektedir. Elde edilen bulgulardan anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin yarıdan fazlası *evet-kısmen* (%59) düzeyinde konuşma eğitimi için yöntem/teknikçe tam anlamıyla ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir.

Birbirini desteklediği düşünülen bir diğer anket maddesine bakıldığında: “*Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler ders esnasında kendiliğinden oluşmaktadır.*” görüşüne öğretmenler %53 (f=62)’ü *evet*, %44,6 (f=52)’sı *kısmen* cevabını vermişlerdir. Yöntem/teknik seçiminin ders öncesinde birçok değişkenin göz önüne alınmasıyla tasarlanması gerektiği düşünüldüğünde öğretmenlerin çok büyük bir oranı *evet-kısmen* düzeyinde (%97,6), yöntem/teknikğin öğrenme sürecinde kendiliğinden oluştuğu düşüncesindedir. Bu görüşün öğrenme–öğretme süreçlerinin planlı etkinlikler aracılığı ile oluşturulacağı ilkesinden uzak olduğu söylenebilir. Eğitim ortamlarında plansızlığın ve yöntemsizliğin amaçlanan hedeflere bireyleri ulaştıramayacağı düşüncesi eğitim dünyasının kabul ettiği bir görüştür.

Ankette yer alan bir diğer maddeye “*Konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak uygulanacak yöntem / teknikler ders öncesinde tasarlanmalıdır.*” öğretmenler %46,2 (f=54) oranında *evet*, %44,4 (f=52) oranında *kısmen* ve %9,4 (f=11) *hayır* cevabını vermişlerdir. Bu oranlara bakıldığında öğretmenlerin yarıdan fazlası (*kısmen-hayır*) %53,8 tam anlamıyla olumlu görüş bildirmemişlerdir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin konuşma eğitiminde yöntem/ teknikğin gerekliliği konusunda daha çok olumsuz düşünceler içerisinde olduğu söylenebilir. Arhan (2007) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular, bu sonucu destekler niteliktedir. Bu durum, konuşma becerisinin eğitimin enstrümanları olan yöntem/ teknikler aracılığıyla geliştirilebileceği fikrinin öğretmenlerce tam anlamıyla benimsenmediği anlamı taşır.

Öğretmen görüşlerini desteklediği düşünülen ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 10

“Yöntem / teknikler plan yapılmaksızın kendiliğinden gerçekleşiyor. Belirli bir yönetime bağlı kalarak konuşma yapmak öğrencileri sınırlandırıyor.”

Öğretmen 11

“ Konuşmanın çok da bir yönetime bağlı olarak kazanılacağına inanmıyorum. Bu yüzden bence yöntem/ teknik gerekli değil. Dersin genel akışında konu açıyoruz ve konuşuyoruz. Bazen çocukları kasıtlı olarak kalk şu konu hakkında 5 dakika konuş şeklinde konuşturuyorum.”

Öğretmen 20

“Konuşma işi biraz da yetenek gerektiriyor. Yeteneği yoksa hangi yöntemi kullanırsanız kullanın; çok da başarılı olmuyor.

Öğretmen 3

“Türkçe dersleri içerisinde çocuklar zaten sürekli konuşuyor. Ayrıca bir yönetime gerek duymuyorum. Program önerdiği için zaman zaman bu yöntemleri kullanıyorum.”

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri sadece bir yöntem/teknik sorunundan öte ana dil eğitiminde konuşma becerisine verilen önemin ve duyulan gerekliliğin yeteri düzeyde olmamasına ilişkindir, denebilir.

Tompkins (1998)’e göre okullarda konuşma eğitime ilişkin olumsuz düşünceler hakimdir. Öğretmenler, nasıl olsa öğrenciler okula geldiklerinde konuşmayı ve dinlemeyi bildiklerini düşünerek okumaya - yazmaya daha fazla zaman ayırmaktadır.

Canbulat vd.(2004)’nin “*Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Ana Dil Öğretiminde Konuşma ve Dinleme Becerilerine Yaklaşımları*” isimli çalışmalarında iki ülke arasındaki konuşma eğitime verilen değerin belirgin şekilde birbirinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. İlgili çalışmada, okullarımızda konuşma etkinliğinin öğretmenin sorduğu sorularla sınırlı kaldığı, öğrencinin düşündürülmesi ve kendi düşüncesini ifade etmesine yönelik olarak konuşturulmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin bu becerinin geliştirilmesinin gerekliliğine inanmamaları ve yalnızca kendisinden beklenen okuma-yazma becerilerinin kazandırılması ile uğraşmaları gösterilmektedir.

Bu düşünce ana dil eğitiminde ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar varlığını korumaktadır. Buna dayanak olarak mülakata katılan öğretmenlerin görüşleri gösterilebilir (Ö10,Ö18,Ö11,Ö3,Ö26). Öğretmen 26 “*Okuma, yazma ve dilbilgisinden arta zaman kalırsa son 5-10 dakika çocukları ayrıca konuşturmaya çalışıyorum.*” şeklinde görüş bildirerek konuşma eğitiminin eğer zaman kalırsa yapılabilecek bir faaliyet olduğunu ifade etmektedir.

Göğüş (1978:177)’e göre “Başka konular işlenirken konuşma becerisi kazandırmaya ancak bir iki düzeltme ve geçici öğütlerle değinilebilir; daha geniş öğretmen ve öğrenciyi asıl konudan uzaklaştırır. Böyle giderayak sözlerle konuşma eğitimi verilemez.” Bu düşüncenin ardından yıllar geçmesine rağmen hala güncelliğini koruması ve konuşma eğitiminin bu boyutuyla ele alınması ana dil eğitimi açısından düşündürücü ve üzücüdür.

Dedeoğlu Orhun (2009) da okullarımızda konuşma eğitime gerekli önemin verilmediğinden söz ederek derslerde verilen bir iki cümlelik konuşma hakkı ile çocuğa konuşma eğitimi verilemez görüşündedir.

Araştırmadaki öğretmen görüşlerine bakıldığında ise konuşma eğitiminde yöntem/teknığe önem verilmeme nedenleri arasında öğretmenlerin konuşmanın doğuştan kazanılan bir yetenek olduğu fikrinin yattığı söylenebilir. Ana dil eğitimcilerinin bu düşünceden arınmaları, tüm becerilerde olduğu gibi konuşma becerisinin de ancak eğitim yoluyla geliştirilebileceğini fark etmeleri gerekmektedir.

TDÖP konuşma becerilerinin etkili yöntemler kullanılarak kazandırılabilceğini, “*Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir (Meb,2006:2).*”

“*Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlenir. Etkinlikler belli bir yöntem dâhilinde yapılmalı, yıl boyunca mümkün olduğunca çeşitli yöntemin kullanılmasına özen gösterilmelidir(Meb,2006:245).*” ilgili görüşlerle vurgulamıştır.

TDÖP’de Türkçe dersi içerisinde konuşma becerisine %20’lik bir zaman ayrılması gerekliliğinden söz edilmektedir (2006: 10). Bu oran okuma (%30) becerisinin ardından, yazma (%20) becerisiyle birlikte en fazla zaman ayrılan ikinci öğrenme alanıdır. Ortaokullarda Türkçe derslerine ayrılan zaman dikkate alındığında (6.sınıflarda: 6saat; 7 ve 8. Sınıflarda 5saat) öğretmenlerin ortalama haftada 1ders saatini özel olarak konuşma becerisinin gelişimine ayırması istenmektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini değerlendirebilmek için ankette yer alan10. maddeye ilişkin verilen cevaplara bakılmasında yarar olacaktır:

Öğretmenler, “*Türkçe Dersleri içerisinde konuşma eğitimi için ayrı bir zaman ayırıyorum.*” ifadesine %32,4 (f=38) oranında kısmen; %53,8 (f=63) oranında hayır cevabını vermişlerdir. İki seçeneğe verilen cevap birlikte düşünüldüğünde (%86,2) öğretmenler büyük oranda konuşma eğitimine ayrı bir zaman ayırmamaktadırlar.

Aksakal (2002: 35)’ a göre de, ülkemizde ana dili eğitimi “metin odaklı” olarak ele alındığı için Türkçe dersleri içerisinde konuşma eğitime yeterli oranda yer ayrılmamaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenler de Aksakal’ın tespiti çerçevesinde görüş belirtmişlerdir.

Bu düşüncenin mevcut program anlayışı içerisinde geçerliliğin olmadığı söylenebilir. 1-5 ve 6-8 TDÖP ile birlikte artık Türkçe dersleri sarmal ve tematik yaklaşım ışığında ele alınması gerekmektedir. Bu anlayışta konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları ile kazanımlar sarmal bir şekilde ele alınarak ana dilin tüm becerilerinin bütünlük içerisinde etkinliklerle geliştirilmesi planlanmaktadır. Programda buna ilişkin ders işleyiş örneklerine yer verilmiştir (Meb, 2006: 244; Güneş, 2009: 9). Programda konuşma eğitime ayrı bir zaman ayrılması istenmesi ve metin odaklı ders anlayışından uzaklaşılmasına rağmen yukarıda yer verilen bulgular ışığında ana dil eğitiminde konuşma eğitiminin ihmalinin devam ettiği söylenebilir (Göğüş, 1978; Taşer, 2000; Orhun Dedeoğlu, 2009; Arhan, 2007).

4.5.2. Tema 2: Yöntem/ tekniklerin etkinliklerle uygulanabilirliği

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı (%50, f=13) yöntem/ tekniklerin program ve öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen etkinlikler için uygulanabilir olduğu görüşündeyken diğer yarısı ise uygulanabilir olmadığı görüşünü paylaşmışlardır. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin düşünceleri; “*Konuşma etkinlikleri oldukça uzun süre gerektiriyor ve mevcut öğrenci sayılarıyla bu uygulamaları yapmak oldukça zor(Ö24).*” ifadesiyle özetlenebilir.

Bu konuda bir diğer öğretmenin görüşü ise “*Yeni sistem etkinliklerle kazanımlara ulaşmamızı bizden bekliyor; fakat öğrenci sayısı 15 -20 olsa belki tamam ama 30 öğrenciyle bu iş olmuyor sistem çöküyor.(Ö7)*” şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin konuya ilişkin olumsuz görüşlerinin arka planında öğrenci sayıları ve konuşma eğitimine ayrılan zaman olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bölümü olan anketten elde edilen görüşlere baktığımızda öğretmenlerin %68,4 (f=80)’ü TDÖP ve Öğretmen Kılavuz Kitapları’nda yer alan etkinlikler için önerilen yöntem/tekniklerin uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ankete katılan öğretmenlerin 3/2’sinden fazlasının yöntem/tekniklerin önerilen etkinlikler için “uygulanabilir” olduğunu belirtmeleri olumlu bir durumdur.

Tablo 4-12’de yer alan “*Konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerinin etkinlikler aracılığıyla uygulanması öğrenme- öğretme süreçlerini olumlu yönde etkiler.*” ifadesine öğretmenler daha çok **kısmen** (%67,5; f=79) cevabını vermişlerdir. **Hayır** (%14,5; f=17) cevabında bulunan öğretmenlerin oranı da dikkate alındığında elde edilen bulgunun programın temel düşüncesi açısından olumlu olmadığı söylenebilir.

TDÖP, öğretmenlerden konuşma becerilerinin geliştirilmesi için belirli bir yöntem/teknik eşliğinde konuşma becerisi etkinliklerine derslerinde yer vermesini istemektedir (Meb, 2006: 21).

Öğretmenler anketin “*Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlerim.*” görüşüne %42,7 (f=50) hayır ve %35 (f=41) kısmen cevabı vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu anlamda konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin derslerinde etkinliklere tam anlamıyla yer vermediği söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında anketin 8. sorusunda yer alan;

“*Öğretmenlerin, Programda ve öğretmen kılavuz kitabında önerilen yöntem/tekniklerin etkinliklerle birlikte uygulanmasına ilişkin bilgileri sınırlıdır.*” görüşüne %35,9 (f= 42) oranında tamamen ; %51,3 (f= 60) oranında kısmen katılmaları gösterilebilir. Bu anlamda öğretmenler önemli oranda etkinlikler içerisinde ilgili yöntem/teknikleri nasıl buluşturacağı konusunda bilgi eksikliği yaşamaktadır.

Programın temele aldığı etkinlikler yolu ile dil becerileri kazandırma anlayışı alan uzmanlarınca da kabul edilen ve önerilen bir durumdur (Sever vd. , 2011; Özbay, 2006; Ünalın, 2006; Akyol, 2010). Öğretmenlerin konuşma eğitimini belirli bir yöntem eşliğinde etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışmamaları alana ilişkin sorunların başında geldiği söylenebilir.

Öğretmenler bir diğer madde olan “*Program ve kılavuz kitaplarda yer verilen etkinlikler konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerini somutlaştırmaktadır.*” ifadesine daha çok evet (f=53; %45,3) derken, kısmen (f=37; %31,6) ve hayır (f=27; %23,1) cevaplarını birbirine yakın oranda tercih etmişlerdir.

Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“*Kılavuz kitapta etkinlikler olmasa bu yöntemlerin nasıl uygulanacağını bilemeyebilirim (Ö5).*”

“*Konuşma etkinliği yaptıracağım zaman kılavuz kitaba bakıyorum. Sadece şu yöntemi uygula, diyor ama nasıl uygulanacağını tam belirtmiyor. Nasıl uygulanacağını etkinliklerle anlayabiliyorum; ancak bu şekilde yöntemleri uygulayabiliyorum (Ö19).*”

“*Kılavuz kitapta sadece yöntemlerin ismi var. Onun uygulanması ancak etkinlikler aracılığıyla mümkün bence (Ö22).*”

Bunların dışında program ve kılavuz kitapta yer verilen etkinliklerin öğretmenlerin eğitim faaliyetleri içerisinde çalışma özgünlüğünü sınırlandırdığı görüşünü paylaşan öğretmenler de mevcuttur (Ö9,Ö11,Ö14,Ö17).

Ankette öğretmenlerin, ilgili yöntemlerin etkinlikler aracılığı ile somutlaştığı görüşüne daha çok “evet” (%45,3) düzeyinde görüş bildirmeleri sevindirici olmakla birlikte, kısmen ve hayır cevaplarının toplamının(%54,7) evet seçeneğinden fazla olması öğretmenlerden bazılarının bu konuda da olumsuz düşünceler içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.3. Tema 3: Konuşma becerisi kazanımlara ulaşmada TDÖD’ de önerilen yöntem/tekniklerin yeterliliği

Görüşmeye katılan öğretmenlerin önemli bir oranı (%61, f=16) konuşma eğitiminde TDÖP’de önerilen yöntem/tekniklerin yeterli olmadığı görüşünü paylaşmışlardır. Araştırmanın bir diğer bölümü olan anketten elde edilen görüşlere baktığımızda;

Öğretmenler “*Programda yer alan konuşma eğitimine ilişkin yöntem ve tekniklerin uygulanması, konuşma becerilerinin kazandırılması için yeterli değildir.*” görüşüne %35,9 (f=42) oranında *evet* ; %57,3 (f=67) oranında ise *kısmen* cevabı vermişlerdir. Bu iki görüş birlikte değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir oranı konuya ilişkin olumlu düşüncesi içerisinde olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede yöntem/ tekniklerin özellikle konuşmanın fiziksel unsurlarına yönelik becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı görüşünü paylaşmışlardır. Öğretmenler programda yer alan “*sesini ve beden dilini etkili kullanma*” konuşma becerisi amacına ulaşmada yöntem/tekniklerin yeterli olmadığı görüşündedir (Ö1,Ö5,Ö14,Ö23).

Bu düşünceyi destekleyen Öğretmen 1; *“Bu yöntemler daha çok öğrencinin düşünmesine yönelik kazanımlarda etkili. Fakat sesin eğitimiyle ilgili programın önerdiği bir yöntem olduğunu düşünmüyorum.”* görüşünü paylaşıırken, Öğretmen 5; *“genellikle öğrencilerin ne konuştuğuyla ilgileniliyor. Ancak bence nasıl konuştuğu da önemli. Kazanımlarda olmasına rağmen yöntemler bunu geliştirici değil.”* görüşündedir. Öğretmen 14 ise *“...Örneğin “Konuşurken nefesini ayarlar.” kazanımını gerçekleştirmeye yönelik herhangi bir yöntem/ teknik ya da etkinlik olduğunu düşünmüyorum.”* şeklinde düşüncesini paylaşmıştır.

Öğretmen görüşleri çerçevesinde programdaki yöntem/ tekniklere bakıldığında yöntemlerin konuşmanın fiziksel unsurlarını geliştirmekten daha çok konuşmanın düşünce ve bellek gelişimine ilişkin oldukları söylenebilir. Programın konuşma eğitiminde, konuşmanın niteliği açısından bireyin zihinsel gelişimi üzerinde durması uzmanlar açısından arzulanan bir durumdur (Güneş, 2007; Yalçın, 2002; Temizyürek, 2007).

Göğüş (1978: 177) bu durumu, *“Konuşma yeteneği kazandırmanın yöntemi birtakım konuşma formülleri öğretmek olamaz; özgür düşünmeye ve özgürce anlatmaya alıştırmak olabilir. Çünkü formül düşünceyi ve anlatımı dar bir sınırdan bırakır. Konuşma eğitimi eskinin hitabet dersinden bu yönüyle ayrılır. Bizim özgür düşünceye bağlı yöntemimiz konuşmanın ruhsal oluşumuna ve bildirilişine uyan bir yöntemdir. Bununla birlikte biz konuşma eğitiminde formül değil de konuşma türlerini, yerine göre kullanılacak kimi sözleri öğretmeliyiz.”* şeklinde özetlemiştir.

Bu görüşe, Beyreli (2006) ve Temizyürek (2007) de, okullarımızda konuşma eğitimi kapsamında genellikle konuşmanın fiziksel yönünü oluşturan diksiyon çalışmaları üzerinde durulduğunu, oysa konuşmanın alt yapısının gelişmiş bir sözcük dağarcığı tarafından meydana getirildiğini; bu bakımdan konuşmayla doğrudan ilişkili olan sözcük dağarcığının en az doğru ve güzel konuşma kadar önem taşıdığını belirterek katılmışlardır.

Konuya ilişkin alan uzmanlarının konuşmanın zihinsel gelişimine ilişkin vurguları önemli olmakla birlikte konuşmanın fiziksel unsurlarının kazandırılmasının önemini azaltmamaktadır. Etkili bir konuşmanın ancak zihinsel ve fiziksel unsurların birlikte geliştirilmesiyle mümkün olabileceği göz önüne alındığında, yukarıda öğretmenlerce yapılan eleştirilerin dikkate alınarak konuşmanın fiziksel unsurlarını geliştirici yöntem/tekniklerin programda yer verilmesine ihtiyaç vardır.

Bu ihtiyacın program açısından konuşma becerileri ikinci amacı olan “sesini ve beden dilini etkili kullanır.” alışkanlığının kazandırılmasında somutlaştığı söylenebilir.

4.5.4. Tema 4: Program ve kılavuz kitapların rehberliği

Görüşmeye katılan öğretmenlerin önemli bir oranı (%69 , f=18) konuşma eğitiminde TDÖP ve Kılavuz kitapların yöntem/ tekniklerin uygulanmasında yeterince rehberlik yapmadığı görüşünü paylaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer bölümü olan anketten elde edilen görüşlere baktığımızda; öğretmenler “*Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitapları konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışına yeterince rehberlik yapmaktadır.*” ifadesine %32,5 (f=38) oranında *hayır*; %55,6 (f=65) oranında da *kısmen* cevabı vermişlerdir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenler arasında TDÖP ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışında yeterli düzeyde rehberlik yapmadığı görüşü ağırlıktadır. Öğretmenlerin bu görüşüne ilişkin ifadelere baktığımızda Öğretmen 9’ un görüşü “*Program ve kılavuz kitaplarda bu yöntemlerin tanıtımı oldukça sınırlı.*” şeklindeyken Öğretmen 11 “*Kılavuz kitaplarda yöntem ve tekniğin sadece ismi yazılı. Herhangi bir içerikten söz edilmiyor.*” düşüncesindedir. Öğretmen 14 “*Öğretmenlerin bu alana ilişkin genel bilgi ve beceri eksikliği olduğundan dolayı kılavuz kitap ve program daha fazla rehberlik yapmalı ve öğretmenlerin süreçte işe koşacağı etkinlikleri somut olarak sunmalıdır.*” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Öğretmen 17 ise “*. Yeterli düzeyde rehberlik yaptığını düşünmüyorum sadece formlar ve bunları doldurun diyor,*

değerlendir diyor ama bu etkinliklerin nasıl yapıldığına ilişkin bir bildirim yok.” düşüncesindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yukarıda belirtilen görüşlerinin aksine program ve kılavuz kitabın yeterli düzeyde rehberlik yaptığını, hatta zaman zaman öğretmeni sınırlandırıldığını belirten görüşler de mevcuttur (Ö5,Ö11,Ö12,Ö21,Ö22). Bu görüşlere bakıldığında Öğretmen 5 “*Aşırı rehberlik yapıyor hatta kısıtlıyor, öğretmenin özgünlüğünü ortadan kaldırıyor.*”; Öğretmen 11 “*Rehberlik ediyor ancak fazla ayrıntıya girdiği için kullanılamıyor önerdikleri.*” ; Öğretmen 12 “*Kılavuz kitap rehberlikten ziyade öğretmeni sınırlıyor. Özgünlüğünü ortadan kaldırıyor. Programda sınıf seviyesine göre bir düzenleme yapılmalı etkinliklerde ve yöntemlerde. Programı ilk yıllarımda uygulamaya çalışıyordum. Programa ilişkin genel bir yabancılaşma söz konusu, program incelenip, sürece dahil edilse, derslerde başarı artacaktır. Program açısından bir farkındalığa ihtiyacımız var.*” ;

Öğretmen 9 “*Kılavuz kitapların başında bu teknikler tanıtılıyor. Etkinlikler içerisinde de hangi yöntemin uygulanacağından bahsediliyor ve basamakları, yani nasıl uygulanacağına yer veriliyor. Bazen öğretmeni sınırlandırıldığını bile düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Program ve kılavuz kitaplar incelendiğinde, konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin sınırlı da olsa tanıtıldığı, ve etkinlikler içerisinde uygulanacak yöntemin önerildiği (bkz. MEB, 2006: 65-66,86-102; Bisiklet Yayıncılık,2012: 23-24; Evren Yayıncılık, 2013:13; Pasifik Yayınları, 2013) görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının belirttiği gibi TDÖP ve Kılavuz Kitaplarda yöntem/ tekniklerden bahsedilmediği hususu gerçeği yansıtmamaktadır. Öğretmenlerin bu görüşlerinin nedeni TDÖP ve Kılavuz kitaplar hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenler önerilen etkinlik örneklerinin tamamını aynen uygulamaları gerektiğini düşünmekte ve bu nedenle kılavuz kitaplarını dikkate aldıklarında konularının yetişmeyeceğini düşünmektedirler(Ö1, Ö11). Program amaçlarının bireye kazandırılmasında öğretmen kılavuz kitaplarının sadece bir yol gösterici olduğu; aynen kullanılmasının bir zorunluluk olmadığı, ilgili etkinliklerin

öğrenme sürecinde sınıf düzeyine göre uyarlanması gerektiği hususlarının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın altıncı sorusu; “Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda konuşma eğitimine ilişkin olarak önerilen yöntem/tekniklerin uygulanmasında;

a) Karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

b) Karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgular sırasıyla paylaşılmıştır.

4.6.1. Karşılaşılan güçlükler

Tablo 4-13. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri yüzde ve frekans değerleri

<i>Yaşanılan Sorunlar</i>	f %	Toplam f %
Sınıfların kalabalık olması	74 63,2	117 100
Okullarda araç-gerecin eksik olması	41 35,0	117 100
Konuşma eğitimi için verilen sürenin yetersiz olması	76 64,9	117 100
Uygulamaların pratik olmaması	54 46,2	117 100
Öğretmenlerin yöntem ve tekniğin uygulanışına ilişkin tam olarak bilgi sahibi olmaması	85 72,6	117 100
Öğretmen kılavuz kitaplarının yöntem ve tekniğin uygulanışına yeterince rehberlik edememesi	90 76,9	117 100
Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında konuşma etkinlikleriyle uygulanması istenen yöntem/ tekniğin bütünlük sağlamaması	63 53,8	117 100
Diğer (lütfen belirtiniz.)	8 6,8	117 100

Öğretmenlerin uyguladıkları konuşma eğitimi yöntem/tekniklerde karşılaştıkları güçlüklerin başında; “*öğretmen kılavuz kitaplarının yöntem ve tekniğin uygulanışına yeterince rehberlik edememesi*” (%76,9; f=90) ve *yöntem ve tekniğin uygulanışına ilişkin tam olarak bilgi sahibi olunmaması* (%72,6; f=85) gelmektedir. Bu bulgu öğretmenlerle yapılan görüşmede elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadığı güçlükler arasında ön plana çıkan bu iki problem birbirini bütünlediği söylenebilir.

Konuyu açmak gerekirse öğretmenler bilgi konusundaki yetersizliklerini program ve öğretmen kılavuz kitaplarının süreçte yeterince rehberlik yapamadığı görüşüyle açıklamaktadırlar. Görüşme bulguları incelendiğinde bazı öğretmenlerin ise kılavuz kitapların aşırı rehberlik yaptığından hatta onları sınırlandırdığından söz etmişlerdir (Ö5,Ö11,Ö12,Ö21,Ö22). Bu iki farklı görüş öğretmenlerin program ve öğretmen kılavuz kitaplara ilişkin farkındalıklarıyla açıklanabilir. Öğretmenlerin programdaki konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini kullananların aynı zamanda program ve kılavuz kitabın iyi düzeyde rehberlik yaptığını söylemeleri farklı bakış açıları olarak yorumlanabileceği gibi öğretmenler arasında bir farkındalık sorununun yaşandığı anlamı da taşıyabilir.

Görüşmede öğretmenlerin programdaki konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerini tam olarak hatırlayamamaları ve bazı hatırlatmalar sonucunda uygulamaları hakkında görüşlerini belirtmeleri bu düşünce için dayanak olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yöntem/teknikleri uygulamada bilgi eksikliklerini önemli oranda (%72,6) sorun olarak görmektedir. Bu bulgu anketin diğer bölümlerinde ve görüşmede elde edilen verilerle örtüşmektedir (bkz. Tablo 4-2,4-12).

Araştırmanın birinci sorusu olan öğretmen yeterliliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi eksikliklerini önemli oranda (f=15) lisans eğitimine bağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Özbay (2006)'a göre, “Eğitim sistemimizde Türkçe öğretiminin yeterli olmayışının temel sebebi öğretim yöntemlerinin yeterince ve etkili şekilde kullanılmamasıdır. Türkçe öğretmenleri neyi, nerede, ne kadar, niçin ve nasıl öğretebilirim? gibi sorulara cevap vermekte zorlanmaktadır.”

Türkçe öğretmenlerinin, Özbay'ın belirttiği sorulara ilişkin cevap vermekte zorlanmasının arka planında lisans eğitiminin etkisi bulunduğu göz ardı edilmemelidir. Ankette verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin %79,4'ü konuşma eğitimi yöntem/teknikleri konulu bir ders almadıklarını belirtmişlerdir. Bu oran konuşma eğitiminin geliştirilmesinde birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde yeterince donanım sahibi olmadan öğretmenlik mesleğine başladıkları anlamını içermektedir. Binbaşıoğlu (1995), eğitimde yöntem/teknik meselesini öğretmenlik mesleğinin belirleyicisi olarak görmektedir. Ona göre özel öğretim yöntemlerinin okullardaki uygulamalarla çok yakından ilişkisi vardır.

Öğretmenlerin büyük oranda sorun olarak gördükleri bu iki konunun dışında diğer bir sorun *konuşma eğitimi için verilen sürenin yetersiz olmasına* ilişkindir. Bu konu %64,9 (f=76) oranında öğretmenlerce sorun olarak görülmüştür. Yapılan görüşmede ise bu konu tüm öğretmenler tarafından (f=26) ilk sorun olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yöntem/tekniklerin seçiminde en fazla dikkat ettikleri hususun ders süresi olduğu görülmüştür. Ders süresinin azlığından dolayı soru-cevap gibi daha pratik teknikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasında Türkçe dersi içerisinde konuşma eğitimine ayrılan zamanı büyük bir sorun olarak gördüklerini özetle şu sözle anlatmaktadır:

“*Türkçe derslerinde konuşmaya zaman ayırdığımızda müfredatı yetiştirmemiz mümkün olmuyor (Ö18).*” Bu görüş konuşma eğitimi açısından büyük sorunlar

içermekle birlikte özel olarak araştırma sorusu kapsamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin zaman konusunda sıkıntı yaşadıkları olarak yorumlanabilir.

Bu konuya ilişkin olarak ankette yer alan aşağıdaki tablolar incelendiğinde;

Tablo 4-14. Konuşma eğitimine ayrılan sürelerle ilişkin öğretmen görüşleri

<i>Türkçe dersinin kaç saatini özel olarak konuşma eğitimine ayırıyorsunuz?</i>	Yarım Saat		1 Saat		2 Saat		3 Saat		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	54	46,1	41	35,0	6	5,1	2	1,7	14	11,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerce tercih edilen, hiç (%11,9; f=14) ve yarım saat (%46,1; f=54) seçenekleri toplandığında, öğretmenlerin yarıdan fazlasının konuşma eğitimine programın öngördüğü (%20=1 saat) süreyi ayırmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu yukarıda ifade edilen öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir.

Tablo 4-15. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasında ihtiyaç duyulan süreye ilişkin öğretmen görüşleri

<i>Konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ortalama ne kadar süreye ihtiyaç duyuyorsunuz?</i>	15 Dakika		Yarım Saat		1 Saat		2 Saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	5	4,3	19	16,2	62	53,0	31	26,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%53; f= 62) konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini etkili şekilde uygulayabilmek için 1saate ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. 2 saate ihtiyaç duyan öğretmenler (%26,4; f= 31) dikkate alındığında Türkçe dersleri içerisinde konuşma eğitimi konusunda zaman sıkıntısı yaşanıldığı söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğretmenler konuşma eğitimi yöntem/teknik ve etkinliklerinin uzun zaman gerektirdiğini, bu zamanın verilmesi halinde yapılan çalışmaların verimli olduğundan söz etmişlerdir (Ö3, Ö12, Ö14, Ö17).

Öğretmenlerin konuşma eğitimi için gerekli buldukları süre konusunda vermiş oldukları cevaplara (Tablo 4-16) bakıldığında;

Tablo 4-16. Konuşma eğitimi için öğretmenlerin önerdiği sürelerle ilişkin bilgiler

<i>Konuşma eğitimine haftada kaç saat ayrılmalıdır?</i>	1 Saat		2 Saat		3 Saat	
	f	%	f	%	f	%
	53	45,3	59	50,4	5	4,3

Öğretmenlerin %50,4'ü (f= 59) Türkçe dersinin 2 saatini, %45, 3'ü (f= 53) 1 saatini, %4,3'ü (f=5) 3 saatini konuşma eğitime ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası konuşma eğitime en az 2 saat ayrılması gerektiği görüşündedir. Öğretmenlerin yarısına yakını ise (%45,3) programın ön gördüğü (%20=1saat) süreyi yeterli olarak görmektedir.

Tablo 4-14 incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı programın önerdiği süreyi konuşma eğitimi için ayırmadıklarını (%58) belirtmişlerdir.

Görüşme bulguları ışığında öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine uygulama esnasında yeterli düzeyde zaman ayırmamalarına ilişkin öğretmen görüşleri alıntılanarak sunulmuştur.

Öğretmen 10

“Süre bizler için en büyük sorun bir öğrenciye 5 dk. konuş, diye süre verildiğinde sınıfta kaç öğrenci var hepsinin konuşması mümkün olmuyor. Konuştursak diğer becerilere zaman ayıramıyoruz.”

Öğretmen 6

“TEOG ya da eski adlarıyla SBS gibi merkezi sınavlar, öğretmenleri süreçte çaresiz bırakıyor. Yani sınavlarda dil bilgisi ağırlıklı sorular sorulduğunda bizlerde mecbur dilbilgisine ve okumaya ağırlık veriyoruz bu anlamda konuşma becerisi yöntem/teknikleri uygulamaya zaman kalmıyor.”

Öğretmen 22

“Süre yetersiz. Konuyu yetiştirmeye çalışırken konuşma eğitime ders ayıramıyorum. Örneğin 6. Sınıflarda yoğun dilbilgisi var müfredatta; bu da ayrıca bir konuşma eğitimi için yöntem/teknik uygulanmasını etkiliyor.”

Öğretmen 24

“Zaman sıkıntısı bizler için son derece sınırlayıcı oluyor. Dört temel becerileri

geliştirmemiz aynı anda olması gerektiği için süre oldukça sınırlı kalıyor.”

Öğretmen 20

“Kitabı yetiştirmeye çalışıyoruz. Müfredat baskısı bizi özgün olmaktan uzaklaştırıyor okuma, yazma, dilbilgisi derken konuşma için ayrı bir yöntem ayırmak mümkün olmuyor ya da kısa konuşmalar yaptırılmaya çalışılıyor.”

Öğretmenlerin yukarıda yer verilen görüşleri ışığında konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasını zaman açısından olumsuz etkileyen konular, müfredat yoğunluğu, teog sınavına hazırlık yapılması, diğer öğrenme alanlarının daha önemli olarak görülmesi, yöntem/tekniklerin uzun bir sürede uygulanabilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin bu düşünlerinin ana dil eğitimine yansımaları konuşma eğitimine başlıca bir zaman ayrılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler Türkçe dersi içerisinde diğer öğrenme alanlarına(okuma, yazma, dilbilgisi) ilişkin etkinlikler yaptıklarını, konuşmaya ayrıca bir zaman ayıramadıklarını ve diğer konular bitmesi halinde konuşmaya dersin sonunda beş-on dakika zaman ayırabildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4-13 incelendiğinde öğretmenler “sınıfların kalabalık olmasını” %63,2 (f=74) oranında sorun olarak görmüşlerdir.

Elde edilen bulguyu desteklediği düşünülen öğretmen görüşleri aşağıda alıntılanarak paylaşılmıştır.

Öğretmen1

“ Sınıflar kalabalık olduğunda yöntemin uygulanması neredeyse imkansız oluyor, konuşmaya başlayınca ders boş zannediyorlar.”

Öğretmen 7

“Yapılandırmacı anlayışta sınıf sayıları oldukça belirgin bir unsur. Sınıfta öğrenci sayısı 20 ise iyi 20 den fazlaysa sıkıntı, 30 ve üstü ise sistem çöker. En ideali 20 ve civarında olmasıdır. Sayı artıkça verim beklenilmesi oldukça zor oluyor, etkileşim azalıyor, seçilen yöntemde bile belirleyici oluyor bu.”

Öğretmen 18

“Sınıfların kalabalık olması son derece önemli bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Teknoloji tasarım dersinde nasıl 25 kişiden sonra sınıf bölünüyorsa bu ders

içinde aynı yönetime baş vurulabilir.”

Öğretmenler, *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında konuşma etkinlikleriyle uygulanması istenen yöntem ve tekniğin bütünlük sağlamamasını %46,2 (f= 54), uygulamaların pratik olmamasını %46,2 (f=54), okullarda araç-gerecin eksik olmasını %35 (f=41) ve diğer sorunları %6,8 (f=8) oranında karşılaşılan sorunlar olarak düşünmüşlerdir.*

Öğretmenler diğer seçeneğinde, *“öğrenci ilgisizliği, öğrencinin konuşamaması, diğer öğrenme alanlarının bu çalışmaları sınırlaması”* sorunlarından söz etmiştir.

Elde edilen bulguları destekleyeceği düşünülen öğretmen görüşleri aşağıda alıntılanarak sunulmuştur.

Öğretmen 23

“ Kılavuz kitaplarda önerilen yöntemlerle etkinlikler uyuşmuyor. Etkinliğin içerisinde tartışma yönteminin basamakları yer alırken güdümlü konuşmanın yöntem olarak önerildiği görülüyor.”

Öğretmen 16

“Kılavuz kitaplarda etkinliklerle ilgili önerilen yöntem/teknikler birçok konuda yoğun çaba gerektiriyor. Örneğin çocuğun ders dışında hazırlık yapması, fiziki ortamların ayarlanması beni bu yöntemleri uygulamaktan zaman zaman uzaklaştırıyor.”

Öğretmen 25

“Öğrencilere söz hakkı tanıdığımda çocuklar konuşamıyor; bazıları isteksiz, bazıları da kendini ifade edemiyor. Ben bunu küçük yaşlardan itibaren evde de ilkokulda da çocuklara konuşma hakkı tanınmamasına bağlıyorum. Bu şartlar altında da; çocuk konuşamazken yöntem/teknik uygulamak çok zor.”

Araştırma sorusu kapsamında ankette yer alan görüşlerin dışında yapılan mülakatta yöntem/tekniklerin uygulanmasına etki eden farklı sorunların olduğu anlaşılmıştır. Bu sorunlar öğrencilerin konuşma eğitimini bir ders olarak görmemesi, toplumsal olarak konuşma eğitimine önem verilmemesi, öğrencide konuşmaya karşı olan isteksizlik, konuşma etkinliğinde öğretmenin sınıf hakimiyetini sağlayamaması, diğer öğrenme alanlarına daha fazla zaman ayrılması şeklinde belirtilmiştir.

Bulgular içerisinde yöntem/tekniklerin uygulanmasına ilişkin ilk iki sorunun dışında, yaşanan tüm güçlüklerin odağında konuşma eğitime ayrılan zaman ve konuşma eğitiminin öneminin kavranmayışı konularının yer aldığı söylenebilir.

Büyük oranda zamana ilişkin görüşlerin odağında da konuşma eğitiminin insan hayatındaki yeri ve öneminin eğitim ortamlarında tam anlamıyla fark edilememesi olarak yorumlanabilir.

Bu bağlamda konuşma becerisine ilişkin olarak yapılacak eğitsel faaliyetlerin öğrenci, aile hatta öğretmenlerce boşa geçen bir zaman olarak değerlendirilmesi konuşma becerisini geliştirici modern yöntemlerin uygulanmasında karşılaşılan ve aşılması yoğun bir çaba isteyen önemli bir sorun olarak değerlendirilebilir.

4.6.2. Karşılaşılan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri

Bu soru kapsamında ankette açık uçlu olarak sorulan soruyu yazılı olarak cevaplayan öğretmenlerin görüşleri frekans sayıları ile birlikte aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 4-17. Konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerinin uygulanışında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşleri (N=26)

Öneriler	f
Öğretmenlere konuşma eğitimi ve yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.	21
Konuşma eğitimi için programı olan ayrı bir dersin olması yöntem/tekniklerin uygulanmasını daha etkili hale getirecektir.	20
Program ve kılavuz kitaplar, güncellenerek yöntem/tekniklerin etkili uygulanmasında rehberlik sağlamalıdır.	18
Lisans eğitiminde özel öğretim yöntemleri konusunda öğretici çalışmalara yer verilmelidir.	16
Türkçe dersi içerisinde konuşma eğitimine ayrılan sürenin artırılması gerekir.	14
Sınıflarda öğrenci sayıları azaltılmalıdır.	9
Konuşma eğitimi için donanımsal ayrı bir sınıf ortamına ihtiyaç vardır.	9
Öğrencilerin özgürce konuşacakları ortamlar yaratılmalıdır.	6
Ünitelendirilmiş yıllık planda ders yoğunluğunun azaltılması gerekir.	6
Konuşma eğitimi için sınıflar küçük gruplara ayrılmalıdır.	5
Yöntem/teknik seçiminden önce sınıf seviyesi göz önüne alınmalıdır.	4
Sesli olarak hazırlanmış güzel konuşma örnekleri dinleme etkinlikleri içerisinde verilmelidir.	4
Konuşma eğitiminin önemi eğitim ortamlarında fark edilmelidir.	4
Öğrencilerin ellerinde güzel konuşma örneklerini içeren kitaplar olmalıdır.	3
Yöntem ve teknikler sınıf seviyelerine göre düzenlenmelidir.	2
Konuşma becerisi çok küçük yaşlardan itibaren geliştirilmeye çalışılmalıdır.	2
Yöntem ve tekniklerin uygulandığı etkinlikler ilgi çekici olmalıdır.	2
Program ve kılavuz kitaplarda yöntem /teknikler etkinlik örnekleriyle somutlaştırılmalıdır.	1
Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini tanıtıcı kaynak kitaplara ihtiyaç vardır.	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışında karşılaştıkları sorunların giderilmesi amacıyla en fazla önerdikleri husus; “Öğretmenlere konuşma eğitimi ve yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.” (f=21) olmuştur. Ardından “Konuşma eğitimi için programı olan ayrı bir dersin olması yöntem/tekniklerin uygulanmasını daha etkili hale getirecektir.” (f=20), “Program ve kılavuz kitaplar, güncellenerek yöntem/tekniklerin etkili uygulanmasında rehberlik sağlamalıdır.” (f=18)” ve “Lisans eğitiminde özel öğretim yöntemleri konusunda öğretici çalışmalara yer verilmelidir.”(f=16) düşünceleri öneriler arasında ilk sıralarda yer almıştır.

Görüşmede elde edilen sonuçlar, anket bulgularını destekler niteliktedir.

Anket bulgularında ikinci sırada yer alan ayrı bir ders olmalı görüşü, mülakatta ilk sırada yer almıştır (f=21/ tf=26). Mülakattaki diğer görüşler ankette olduğu gibi hizmet içi eğitim verilmelidir (f=18/ tf=26), program ve kılavuz kitaplar

güncellenmelidir (f=18/ tf=26), lisans eğitiminde özel öğretim yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir (f=16/ tf=26) şeklinde öneriler olarak belirtilmiştir.

Anket ve mülakattan elde edilen bulguları destekleyeceği düşünülen öğretmen görüşleri alıntılanarak aşağıda sunulmuştur. Ankette ifade edilen görüşlerin belirtilmesi adına “ankete katılan öğretmen” şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmen 18

“Konuşma ayrı bir ders olmalıdır. Çocuklar bu derse normal bir dersin dışında kitapsız sivil gelmeli, bu şekilde kendilerini rahat hissederler. Ve çok etkili olur. Bu sayede konuşma yöntemleri çok daha rahat uygulanabilir. Seçmeli ders olabilir. Müfredat biraz daha hafifletilebilir.

Ankete katılan öğretmen

Fen edebiyat mezunuyum. Farklı eğitildik, bilim insanı olarak yetiştirildik, ancak öğretmenliğe atıldık diyebilirim; bu anlamda konuşma eğitimiyle ilgili bir şey öğrenmedim. Hizmet içi eğitime ihtiyacım var.

Öğretmen1

“Lisans eğitimleri bu anlamda oldukça yetersiz, bizlere Türkçenin beceri alanları konusunda bilgi ve beceri öğretilmedi. Dilbilgisi ve okuma ağırlıklı bir anlayışın egemen olduğu söylenebilir. Bunun için konuşma eğitimi konusuna daha fazla önem verilmelidir.

Öğretmen 6

“Kılavuz kitaplar daha çok uygulamaya dönük olmalıdır. Verilen etkinlikler yöntemle uyum içerisinde uygulanmalıdır. Yöntem ve teknikler sınıf seviyeleri açısından belirginleştirilmelidir. Hangi yöntemin hangi sınıf düzeylerinde daha etkili olacağı bizlere aktarılmalıdır. Ders saat sayısı artırılmalıdır. Gerekirse seçmeli ders olarak okutulmalıdır. Kılavuz kitaplar daha çok uygulamaya dönük olmalıdır. Verilen etkinlikler yöntemle uyum içerisinde uygulanmalıdır. Ben kılavuz kitabı açtığımda ondan faydalanmak yerine kafamı karıştırıyor. Bizlere daha fazla rehber olmalıdır.”

Öğretmen 12

“Türkçe dersinin dışında başka bir ders olmalı konuşma dersi ya da iletişim dersi adında; öğrencilerin sadece konuşacağı, kaynaşacağı, sosyalleşeceği bir ortam yaratılmalıdır. Konuşma kürsüleri, uygulamalı hitabet çalışmaları, dramatizasyon çalışmaları ile uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilmelidir.”

Araştırma sorusuna ilişkin tüm bulgular dikkate alındığında, öğretmenler, TDÖP’de önerilen yöntem/tekniklere ilişkin ilk sırada bilgi eksikliklerinin giderilmesini

istemektedir. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, program ve kılavuz kitapların daha somut olarak hazırlanmasını arzulamaktadırlar.

Öğretmenler önemli oranda konuşma eğitimi için ayrı bir ders ya da saatin olmasını öneri olarak belirtmektedirler. Altuntaş (2011)'ın 7. sınıflardaki konuşma eğitimi üzerine yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Arslan (2010) “Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri” adlı araştırmasında sürenin yetersiz olmasından dolayı öğretmenlerin sağlıklı bir şekilde konuşma eğitimi veremediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin konuşma eğitiminin ayrı bir ders olması ya da Türkçe dersleri içerisinde ayrı bir saat ayrılması önerisine Türkçe Dersi Öğretim Programı ve büyük oranda alan uzmanları sıcak bakmamaktadır (Özbay, 2006; Güneş, 2009; Doğan, 2009; Kurudayıoğlu, 2003; Arhan, 2007; Meb, 2006).

Programın bu konuya ilişkin vurgusu “ *Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (Meb,2006:2).*” şeklinde olmuştur.

Çeşitli tarihlerde Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ana dil eğitiminin bütünlük içerisinde geliştirilmesi konusunda görüş yazısı ve genelgeler yayınlamıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular.htm>). Bu yayınlarda Türkçe dersinde öğrenciye anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili davranışların kazandırılması amaçlanacağı, bu etkinliklerin girişikliği nedeniyle, öğretmenin, yeri geldikçe bir etkinlikten ötekine ustaca geçiş yapması gerektiğinden söz edilmektedir.

Özbay (2005) ve Kurudayıoğlu (2003)' na göre konuşma eğitiminin diğer dil becerilerinden ayrılamayacağı gerçeği de göz önüne alınırsa konuşma eğitimine ayrı ders saati verilmesi de konuşma eğitime gereken hassasiyet gösterilmelidir. Bunun

için de en büyük sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Ustalıkla etkinlikler arasında geçişleri yapabilmeli, seviyeye göre konuşma eğitimi amaçlarına yönelik çalışmalarına yeri geldiğinde yer verebilmelidir. Konuşma eğitiminin ayrı bir ders olarak ele alınamayacağı görüşünün dışında farklı görüşler de vardır.

Göğüş (1978), Kılıç (2000), Dedeoğlu Orhun (2009), “Konuşma eğitimi derste çocuğa verilen bir iki cümlelik konuşma hakkı sırasında tam anlamıyla gerçekleştirilemez.” düşüncesinde ve konuşma için ayrıca bir dersin olmasından söz etmektedir. Er (2011)’e göre konuşma eğitimi dersi, ilköğretimde zorunlu bir ders olarak konulmalıdır. Sağlam (2010) ise 7.sınıflarda “*Diksiyon ve Hitabet*” adında bir dersin programa konması gereğinden bahsetmektedir.

Alana ilişkin bu iki farklı görüş kendi içerisinde haklılık payı içermekle birlikte yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulara bakıldığında ana dil eğitiminde konuşma eğitime hak ettiği değerin verilemiyor olması (Canbulat vd.,2004); konuşma eğitiminin modern yöntem/tekniklerle buluşturulacağı ayrı ders ya da saate ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında başlayan seçmeli ders uygulamalarında ortaokul 5 ve 6. sınıflar için drama dersine; 7 ve 8. sınıflar için bu yıl uygulamaya başlayacak olan (2014-2015) “İletişim ve Sunum Becerisi” dersine seçmeli ders de olsa eğitim-öğretim ortamlarında yer verilmeye başlanması sevindiricidir.

Araştırma sorusu kapsamında tablo 4-17 incelendiğinde yukarıdaki önerilerin dışında öğretmenler konuşma eğitime ilişkin ayrıca düzenlenmiş sınıf ortamlarının yaratılmasını istemektedir (f=9).

Konuşmanın basit bir eylem gibi görülmesinden öte toplumsal uzlaşmanın temel aracı olduğu dikkate alındığında, sınıfların çoklu iletişime açık oturma düzenlerinin sağlanması, yeri geldiğinde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaların yapılabileceği kürsü vb. donanımsal araçlarla zenginleştirilmiş ortamlar yaratılması konuşma eğitimi açısından öğretmenlerin arzuladıkları durumlardır.

Öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin diğer önerileri öğrenci sayılarının azaltılması, Türkçe dersinde diğer öğrenme alanlarının yoğunluğunun azaltılması, konuşma eğitiminin öneminin eğitim ortamlarında fark edilmesi, öğrencilerin konuşma eğitimini bir ders olarak görebilmeleri için rehberliğin yapılması, yöntem/tekniklerin somut etkinliklerle buluşturulması şeklinde özetlenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yukarıda yer verilen birçok önerisinin özelde konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin uygulanmasına ilişkin olmasına rağmen, genel manada konuşma eğitiminin niteliğine yönelik olduğu da söylenebilir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu: “Öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda konuşma eğitime ilişkin önerilen yöntem/teknikleri uygulamada kendilerini ne derece yeterli bulmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekliyle özetlenmiştir.

Anketten elde edilen sonuçlara göre öğretmenler “altı şapka düşünme tekniği” dışında araştırmaya konu olan konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin önemli oranda kendilerini “yeterli” ya da “çok yeterli” olarak görmektedir.

Nicel bulgular, birbirine çok yakın olmakla birlikte güdümlü konuşma, beyin fırtınası, katılımlı konuşma ve yaratıcı konuşma yöntem/tekniklerinde öğretmenlerin kendilerini daha fazla yeterli gördükleri söylenebilir.

Ayrıca öğretmenler, sırasıyla en fazla altı şapka düşünme tekniği, hafızada tutma tekniği ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinde kendilerini “çok az yeterli” görmekte ya da kendilerinin “yeterli olmadığını” düşünmektedir. Bu anlamda öğretmenler “konuşma yöntemlerini” uygulamada kendilerini daha yeterli görürken konuşma tekniklerini uygulamada daha az yeterli görmektedir.

Araştırma sorusuna ilişkin anketten elde edilen bulgular öğretmenlerin kendilerini büyük oranda yeterli ve çok yeterli olarak algıladıklarını gösterse de anketin diğer bölümlerinde ve görüşmede ortaya çıkan bulgular, bu durumu desteklememektedir.

Görüşmede elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini yeterince tanımadıkları, yöntem/teknikler konusunda kavramsal karmaşa yaşadıkları, yöntem/tekniklerin uygulanmasında teorik bilgi eksikliği içerisinde oldukları ya da bildikleri halde uygulama becerisine dönüştüremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin önemli bir kısmı konuşma eğitimi yöntem /tekniklerini uygulamada kendilerini kısmen yeterli ya da yetersiz olarak görmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenler kendilerini konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin kısmen yeterli ya da yetersiz olmalarını lisans eğitimindeki eksikliğe, program ve kılavuz kitapların karmaşıklığına, literatürün yeterli olmayışına ve kişisel anlamda çok fazla çaba harcamamalarına bağlamaktadır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli oranda yeterliliklerinin farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu: “Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8.sınıflar)’nda konuşma eğitimi için önerilen yöntem/teknikleri uygulama sıklıklarına ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekliyle özetlenmiştir.

Türkçe dersleri içerisinde konuşma eğitimini önemseyenlerin aynı zamanda programda önerilen yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılrken; konuşma

eğitimine ayrı bir zaman ayırmayan; Türkçe derslerini daha çok okuma, yazma ve dil bilgisi etkinlikleri içerisinde ele alan öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/teknikleri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, TDP’de yer verilen yöntem/ tekniklerden “her zaman” ve “sık sık” düzeyinde en fazla güdümlü, katılımlı ve yaratıcı konuşma yöntemlerini kullandıkları söylenebilir.

Programda yer verilmeyen fakat öğretmenlerin her zaman ve sık sık oranında en fazla kullandığı konuşma eğitimi etkinliğinin beyin fırtınası tekniği olduğu görülmüştür. Anket form içerisinde yer almayan soru-cevap tekniğinin nitel bulgularda öğretmenlerin tamamı tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir oranı; kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğini; hafızada tutma tekniğini; altı şapka düşünme tekniğini nadiren kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları görülmüştür.

TDP’de öğretmenler tarafından haftanın belirli bir zaman diliminde uygulanması önerilen serbest konuşma ve empatik konuşma yöntemlerinin “**bazen**” düzeyinde kullanıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin konuşma eğitiminde hangi yöntem/teknikleri daha fazla kullandıkları noktasında elde edilen nitel ve nicel bulguların birbirini desteklediği sonucuna ulaşılırken, uygulama sıklıkları açısından görüşmede elde edilen bulgular ışığında ğretmenlerin TDP’de belirtilen yöntem/teknikleri, ankette ifade ettikleri düzeyde - sık sık - (güdümlü konuşma haricinde) kullanmadıkları, oldukça sınırlı sayıda kullandığı söylenebilir.

Araştırmada ğretmenlerin, daha çok ve daha az kullandıkları yöntem/teknikler dikkate alındığında, öğretmenlerin kendilerini çok yeterli gördükleri yöntem/teknikleri daha fazla kullandıkları, daha az yeterli ya da yetersiz gördükleri yöntem/teknikleri kullanmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yöntem/teknikleri kullanma sıklıklarında,

program ve öğretmen kılavuz kitaplarda etkinlikler içerisinde yöntem/tekniklerin önerilme oranlarının etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenler, TDÖP’ de önerilen yöntem/tekniklere ilişkin büyük oranda bilgi eksikliği içerisinde olduklarını, program ve kılavuz kitabın içerisinde etkinlikler aracılığı ile yer verdiği yöntem/teknikleri daha fazla tanıdıklarını ve bunları uygulamaya dönüştürdükleri görüşündedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları kendi geliştirdikleri yöntem/teknik ve taktikleri konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla sınıflarında uyguladıklarını belirtmişlerdir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusu: “Öğretmenler, konuşma becerilerinin kazandırılmasında kullanacakları yöntem/teknikleri seçerken nelere dikkat etmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekliyle özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöntem/teknik seçiminde derste ayrılan sürenin ve öğrenci sayılarının en fazla dikkat ettiği konular olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kişisel olarak yöntem/teknığe yatkınlığının ve yöntem/teknğin uygulanabilir olmasının önemli oranda dikkat edilen hususlar arasında olduğu saptanmıştır.

Öğretmenler, konuşma eğitimi esnasında daha sık olarak soru-cevap, güdümlü konuşma ve beyin fırtınası tekniğini kullanma nedenlerini, çok fazla zaman almamaları, kalabalık sınıflarda uygulanabilir olmaları, öğretmenler tarafından iyi bilinen yöntem/teknik olmaları, aynı zamanda pratik ve hızlı uygulanabilir olmaları şeklinde gerekçelendirmişlerdir.

Yöntem/teknik seçiminde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenci özelliklerini”, “zaman, fiziksel imkanlar ve öğretmen özellikleri ” nden daha az oranda dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrenimleri süresince karşılaştıkları ve yıllardır alışageldikleri öğretmen merkezli anlayışın bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda programın temele aldığı görüş olan öğrenci merkezli anlayışın konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini seçerken önemli oranda dikkate alınmadığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulguları ışığında konuşma eğitimi yöntem/teknik seçiminde programın içerik ögesinin ön plana çıktığı kazanımların ise sınırlı sayıda öğretmen tarafından dikkate alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin konuşmanın niteliği açısından fiziksel ve zihinsel unsurları geliştirici özellikleri dikkate almadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı konuşma yöntemlerini seçerken konunun önemli olduğundan söz etmektedir; fakat programın etkinlik merkezli olarak hazırlandığı, bu anlayışta konudan ziyade temel becerilerin etkinlikler aracılığı ile bireye kazandırılacağı düşüncesinin öğretmenler tarafından tam olarak kavranmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mülakat görüşleri dikkate alındığında konuşma eğitimi yöntem/teknik seçiminde programın temele aldığı düşüncelerden çok, anlık gelişen durumlara göre hareket edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin sınıf seviyelerine (6,7 ve 8.sınıf) göre etkililiği hakkında görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekliyle özetlenmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, 6. Sınıf seviyesinde konuşma eğitimi için canlandırma (dramatizasyon), güdümlü konuşma, kendisini başkasının yerine

koyarak (empatik) konuşma yöntem/tekniklerinin daha etkili olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin bu yaş grubu çocuklarının daha çok oyunu sevdikleri, konuşma etkinliklerinin ancak öğretmen yardımıyla yapılabildiği, empati becerilerinin oldukça geliştirilmeye açık olduğu görüşünden hareketle ilgili yöntemleri etkili buldukları söylenebilir. Uygulamadaki etkisi konusunda öğretmenler tarafından daha az etkili bulunan yöntem/teknikler ise; hafızada tutma tekniği, tartışma ve eleştirel konuşmadır. Konuşma eğitiminde 6. sınıf seviyesinde daha az etkili görülen hafızada tutma tekniği öğretmenler tarafından çok fazla tanınmadığı ve etkililiği hakkında çok fazla fikir sahibi olunmadığı görülmüştür. Daha az etkili bulunan tartışma ve eleştirel konuşma yöntemine bakıldığında öğretmenler bu yöntemleri altıncı sınıf seviyesinde soyut yöntemler olarak görmektedir.

- Öğretmenlerin 7. sınıf seviyesinde konuşma eğitimi için daha etkili buldukları yöntem/teknikler; güdümlü konuşma, katılımlı konuşma, beyin fırtınası tekniğidir. Uygulamadaki etkisi konusunda son üç sırada yer alan yöntem/teknikler ise; kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hafızada tutma ve altı şapka tekniğidir. Öğretmenler bu görüşlerinin dışında 7. Sınıf öğrencilerinin bir geçiş döneminde olduklarını, somut ve soyut olarak nitelendirilebilecek konuşma yöntem/ tekniklerinin birçoğunun bu yaş grubundaki öğrencilere rahatlıkla uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda 7 sınıf seviyesinde programın önerdiği yöntem/ tekniklerin etkili şekilde uygulanabileceği söylenebilir.
- Öğretmenlerin 8. sınıf seviyesinde konuşma eğitimi için daha etkili buldukları yöntem/teknikler; eleştirel konuşma, tartışma ve beyin fırtınası tekniğidir. Öğretmenler bu yöntem/teknikleri, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine, orijinal fikirler üretmelerine, eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğu düşüncesiyle etkili bulmaktadır. 8. Sınıf seviyesinde uygulamadaki etkisi konusunda daha az etkili bulunan yöntem/teknikler ise; canlandırma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma ve altı şapka tekniğidir. Öğretmenlerin bu yöntem/teknikleri “oyun”u andırdığı, etkinlikler sırasında öğrencilerin çekingen kaldıkları, öğrenci seviyesine uygun olmadığı gerekçeleriyle etkili bulmadıkları söylenebilir.

- Öğretmenlerin her sınıf seviyesinde etkili olduğunu düşündükleri yöntem/teknikler ise; güdümlü konuşma, soru-cevap ve beyin fırtınası tekniğidir. Araştırmanın birinci ve ikinci sorularında elde edilen bulgular dikkate alındığında öğretmenlerin genel düzeyde güdümlü konuşma, soru-cevap, beyin fırtınası yöntem/tekniklerini etkili ve kendilerini yeterli buldukları için daha fazla kullandıkları söylenebilir. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla önerilen yöntem/tekniklerin büyük oranda daha az etkili bulunmalarının nedeni olarak ilgili yöntem/tekniklerin çok fazla tanınmaması, bilgi eksikliği ve ayrıntılı planlama gerektiriyor olmaları gösterilebilir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin iyi tanıdıkları, aktif ve kontrolün kendilerinde olduğu yöntemleri etkili bulma eğilimlerinin olduğu; güdümlü konuşma, soru-cevap ve beyin fırtınası yöntem/tekniklerinin etkili görülmesinde de bu nedenlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci sorusu; “Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8.sınıflar)’nda yer alan konuşma eğitimi yöntem /tekniklerin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekliyle özetlenmiştir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin önemli bir oranının konuşma eğitiminde yöntem/ tekniğin gerekliliği konusunda olumsuz düşünceler içerisinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler konuşma eğitiminde yöntem/ tekniğe gerek duyulmadığı ya da öğrenme-öğretme sürecinde kendiliğinden oluştuğu düşüncesindedir. Öğretmenler arasında bu düşüncenin altında yatan nedenin konuşmanın doğuştan kazanılan bir yetenek olduğu görüşü hakimdir. Bu bağlamda öğretmenler konuşmanın eğitimle kazandırılacak bir beceriden çok bir yetenek olduğunu düşünmekte ve konuşma becerisinin geliştirilmesi için; Türkçe öğretiminin bütününde uygulanan geleneksel yöntemlerin dışında TDÖP’ nin öngördüğü yöntem/teknikleri büyük oranda kullanmamaktadır.

Türkçe dersleri içerisinde konuşma eğitime ayrı bir zaman ayırmayanların oranı ayıranlardan önemli ölçüde yüksektir. Bu anlamda Türkçe dersi içerisinde konuşma eğitime büyük ölçüde ayrı bir zaman ayrılmadığı söylenebilir. Tüm bunlar sadece bir yöntem/teknik sorunundan öte ana dil eğitiminde konuşma becerisine verilen önemin ve duyulan gerekliliğin yeteri düzeyde olmadığı anlamı taşımaktadır.

TDÖP'nin önerdiği yöntem/tekniklerin etkinlikler ile birlikte uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin daha yüksek oranda olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. “Konuşma eğitimi yöntem/ tekniklerinin etkinlikler aracılığıyla uygulanması öğrenme-öğretme süreçlerini olumlu yönde etkiler.” düşüncesi öğretmenler açısından daha çok “kısmen” düzeyinde tercih edilmiştir. Öğretmenlerin bu anlamda konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin derslerinde etkinliklere tam anlamıyla yer vermediği söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenlerin önemli oranda etkinlikler içerisinde ilgili yöntem/teknikleri nasıl buluşturacağı konusunda bilgi eksikliği yaşamaları gösterilebilir.

TDÖP’de ve öğretmen kılavuz kitaplarında verilen etkinliklerin yöntem / tekniklerin uygulanmasını somutlaştırdığı konusunda öğretmenler farklı görüşlerdedir. Öğretmenlerin büyük oranı etkinliklerin yöntem/tekniki somutlaştırdığını düşünürken azımsanmayacak bir oranı ise kılavuz kitaplarının öğretmenlerin özgünlüğünü ortadan kaldırdığı, onları sınırlandırdığı ve uygulamaları daha karmaşık hale getirdiği görüşündedir.

Öğretmenler daha yüksek oranda konuşma eğitiminde TDÖP’ de önerilen yöntem/tekniklerin yeterli olmadığı görüşünü paylaşarak özellikle konuşmanın fiziksel unsurlarına yönelik becerileri kazandırmada yetersiz kaldığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin önemli oranda konuşma eğitiminde TDÖP ve Kılavuz kitapların yöntem/tekniklerin uygulanmasında yeterince rehberlik yapmadığı düşüncesinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler yöntemlerin kılavuz kitaplarda yer almadığından ya da sadece isimlerinin yer aldığından söz etmektedir. Program ve kılavuz kitaplar incelendiğinde, konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin sınırlı da olsa tanıtıldığı,

etkinlikler içerisinde önerildiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının belirttiği gibi TDÖP ve kılavuz kitaplarda yöntem/ tekniklerden bahsedilmediği görüşünün gerçeği yansıtmadığı ifade edilebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin önemli bir kısmı için TDÖP ve kılavuz kitaplar hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenler, program ve kılavuz kitapta önerilen etkinlik örneklerinin içerisinde yer alan basamakların tamamını aynen uygulamaları halinde konuların yetişmeyeceğini düşünmektedirler. Program ve kılavuz kitabın önerdiği yöntem/teknikleri kullanmamalarında bu durumun etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bu görüşlerden hareketle program amaçlarının bireye kazandırılmasında öğretmen kılavuz kitaplarının sadece bir yol gösterici olduğu; aynen kullanılmasının bir zorunluluk olmadığı, ilgili etkinliklerin öğrenme sürecinde sınıf düzeyine göre uyarlanması gerektiği hususlarının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı söylenebilir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda konuşma eğitime ilişkin olarak önerilen yöntem/tekniklerin uygulanmasında;

- a) Karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- b) Karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu soru kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekliyle özetlenmiştir.

5.6.1. Karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sonuçlar

Öğretmenler konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin uygulanmasında kılavuz kitaplarının yeterince rehberlik yapmadığını ve ilgili yöntem/tekniklere ilişkin tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını düşünmekte ve bu durumu önemli bir sorun olarak görmektedirler. Bu manada, yöntem/tekniklere ilişkin kılavuz kitabın rehberliği ve bilgi eksikliği konularının birbirini bütünlediği söylenebilir. Öğretmenler bilgi konusundaki yetersizliklerini önemli oranda program ve öğretmen kılavuz kitaplarının süreçte yeterince rehberlik yapamadığı görüşüyle açıklamaktadırlar.

Öğretmenlerden bir kısmı ise program ve kılavuz kitabın iyi düzeyde rehberlik yaptığını düşünmektedir. Bu düşünceye sahip olan öğretmenler TDÖP' nin önerdiği yöntem/teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Programdaki konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini kullananların aynı zamanda program ve kılavuz kitabın iyi düzeyde rehberlik yaptığını söylemeleri farklı bakış açıları olarak görülebileceği gibi öğretmenler arasında bir farkındalık sorununun yaşandığı anlamına geldiği şeklinde de açıklanabilir.

Anket bulgularında önemli oranda sorun olarak görülen konuşma eğitimine ayrılan süre konusu, görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamınca sorun olarak görülmüştür. Konuşma eğitimi ve özelinde yöntem/tekniklerin uygulanmasında yaşanan güçlüklerin odağında Türkçe dersi içerisinde konuşma becerisinin geliştirilmesi için ayrılan sürenin yer aldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin 3/2'si sınıfların kalabalık olmasını yöntem/tekniklerin uygulanmasında önemli bir sorun olarak görmektedir.

Öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmı ise uygulamaların pratik olmamasını, okullarda araç-gerecin eksik olmasını, öğrenci ilgisizliğini, diğer öğrenme alanlarının bu çalışmaları sınırlamasını yöntem/tekniklerin uygulanmasında sorun olarak görmüşlerdir.

Yapılan görüşmede yukarıda ifade edilen sorunların yanında öğretmenler öğrencilerin konuşma eğitimini bir ders olarak görmemesini, toplumsal olarak konuşma eğitimine önem verilmemesini, konuşma etkinliğinde öğretmenin sınıf hakimiyetini sağlayamamasını konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışını önemli oranda etkilediği görüşündedir.

5.6.2. Çözüm önerilerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenler anket ve görüşme yoluyla elde edilen bulgularda konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışında karşılaştıkları sorunların giderilmesi amacıyla büyük oranda; hizmet içi eğitim verilmesi, konuşma eğitimi için programı olan ayrı bir dersin olması, program ve kılavuz kitapların güncellenerek yöntem/tekniklerin etkili uygulanmasında rehberlik sağlaması, lisans eğitiminde özel öğretim yöntemleri konusunda öğretici çalışmalara yer verilmesi, öğrenci sayılarının azaltılması konularında önerilerde bulunmuştur.

Önerilme sıklığı azımsanmayacak oranda olan diğer öneriler ise Türkçe dersinde diğer öğrenme alanlarının yoğunluğunun azaltılması, konuşma eğitiminin öneminin eğitim ortamlarında fark edilmesi, öğrencilerin konuşma eğitimini bir ders olarak görebilmeleri için rehberliğin yapılması şeklinde olmuştur.

5.7. Öneriler

Araştırmanın bulgularına ilişkin ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, uygulamalara ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.7.1. Uygulamalara yönelik öneriler

1. Öğretmen, öğrenci ve ailelere konuşmanın eğitim içerisinde uygulanacak modern yöntem/tekniklerle kazandırılacak bir beceri olduğu konusunda farkındalık yaratılmalıdır.

2. Araştırmada öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini yeterince tanımadıkları, yöntem/teknikler konusunda kavramsal karmaşa yaşadıkları, yöntem/tekniklerin uygulanmasında teorik bilgi eksikliği içerisinde oldukları ya da bildikleri halde uygulama becerisine dönüştüremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda mevcut Türkçe öğretmenlerine konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini tanıtmak ve nasıl uygulamaya dönüştürüleceği hususunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
3. Öğretmenlerin yaşamış oldukları bilgi ve beceri eksikliğini büyük oranda lisans eğitimiyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu sebeple Türkçe Öğretmenliği lisans eğitiminde “Özel Öğretim Yöntemleri” dersi kapsamında konuşma eğitimi yöntem/teknikleri, etkinlikleri ve bunların nasıl uygulanacağı konusunda daha ayrıntılı öğretim yapılmalıdır.
4. Konuşma eğitimi, Türkçe dersinde uygulanan genel öğretim yöntem/teknikleriyle değil; konuşmanın niteliğini dikkate alan ve bu beceriyi fiziksel ve zihinsel olarak bütünsel bir anlayışla geliştirecek modern yöntem/tekniklerle verilmelidir.
5. TDÖP’nin bir vurgusu olarak her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlenmeli, etkinlikler belli bir yöntem dâhilinde yapılmalı, yıl boyunca mümkün olduğunca çeşitli yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir.
6. Öğretmenlerin görüşleri ışığında, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda gerekli güncellemeler yapılarak yöntem/tekniklerin uygulanmasına yönelik sınıf düzeylerini dikkate alan somut etkinlik örneklerine yer verilmelidir.
7. Konuşmanın fiziksel unsurlarının gelişimine yönelik yöntem/tekniklere program ve kılavuz kitaplarda yer verilmelidir.
8. Programın her hafta uygulanmasını istediği serbest ve empatik konuşma yöntemleri öğretmenler tarafından dikkate alınarak somut etkinliklerle buluşturulmalıdır.

9. Konuşma eğitiminde öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ancak TDÖP’de yer verilmeyen soru- cevap, canlandırma, beyin fırtınası yöntem/teknikleri programa dahil edilmelidir.
10. Konuşmanın birey ve toplumun gelişmesindeki önemi göz önüne alınarak, yaşam içerisinde ihtiyaç duyulan tüm konuşma tür, yöntem ve tekniklerinin uygulanabileceği programı olan ayrı bir ders, ortaokul öğretimi içerisinde yer almalıdır.
11. Konuşma eğitimine ilişkin seçilecek yöntem/teknikler ders öncesinde kazanımlar dikkate alınarak ayrıntılı şekilde planlanmalıdır. Bu manada konuşma becerisinin gelişimine yönelik eğitim faaliyetleri gelişigüzelikten kurtulmalıdır.

5.7.2. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada; öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini uygulamadaki yeterlilik düzeylerine, yöntem/teknikleri kullanma sıklıklarına, yöntem/teknikleri seçerken dikkat ettikleri hususlara, yöntem/tekniklerin sınıf seviyeleri açısından etkili olma düzeylerine ve yöntem/ teknikleri uygularken karşılaştıkları sorun ve önerilere ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin doğal ortam içerisinde ilgili yöntem /teknikleri nasıl uyguladıklarını belirlemek amacıyla boylamsal gözlem araştırmaları yapılabilir.
2. TDÖP’nin önerdiği yöntem/tekniklerin sınıf düzeyleri açısından etkililiğini belirleyen deneysel araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmada TDÖP’nin önerdiği yöntem/teknikler bütünlük içerisinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu manada ilgili yöntemlerin spesifik olarak ele alındığı derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
4. TDÖP’nin önerdiği yöntem/tekniklerin tanıtıldığı kuramsal çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırma özelinde betimsel istatistik tekniklerinin kullanıldığı düşünüldüğünde, yapılacak yeni araştırmalarda yordamsal istatistik teknikleri

kullanılarak öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

6. Konuşma eğitimine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli tutumlarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
7. Bu araştırma sadece öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Öğrenci görüşlerinin de yansıtıldığı daha geniş düzeyde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aiken, L. R. (1997). *Questionnaires and inventories: surveying options and assessing personality*. NY: John Wiley & Sons.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'ta dil kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akdeniz, A.R. ve Küçük, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aksakal, Ö. D.(2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü;
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15- 48) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alperen, N. (1994). *Okuma-yazma öğretimi metodları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Altun, M. *Türkçe dersinin amaçları, ilkeleri ve Türkçe programı*, Tarihsiz, 24-34. ([http://www.dilbilimi.net/maltun_türkçe_öğretimi_programi pdf](http://www.dilbilimi.net/maltun_türkçe_öğretimi_programi_pdf) adresinden 20/Aralık/ 2013 tarihinde erişildi.)
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Arıkan, M. (2004). *Nitelikli insan*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri*. KKEFD, 12, 52-60.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademe konuşma eğitimi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(40), 41-61.
- Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin “Topluluk Karşısında Konuşma” İle İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, Summer, 221-231.
- Arslan, F. (2010). “*Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)*” Yüksek Lisans Tezi.
- Arslan ve Sevim. (2013). *Konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkinlik örnekleri*. A.Kılınç, A. Şahin (eds.), *Konuşma eğitimi* (ss. 152-179) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4.-5. sınıflarda ana dili öğretiminde karşılaşılan problemler ve öneriler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Avcı, E.D. ve Yağbasan, R.(2008) Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2,1-17
- Aycan, K.(2012). *Ses Eğitimi Yöntemlerinin Türkçe Konuşma Eğitimindeki Vurgu Kusurlarının Düzeltilmesine Etkisi*” Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personel and collective efficacy in changing socities. A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing socities* içinde (ss. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, B.(2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29,109-117
- Baş, T. (2003). *Anket: anket nasıl hazırlanır? Anket nasıl uygulanır? Anket nasıl değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Tic. A.Ş.
- Baymur, F. (1940). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayraktar, H. (2012). *5. Sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Beyreli, L.(2006). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Okullarda öğretim sorunları*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Brannen, J. (2005). Mixed methods research: A discussion paper. *ESRC National Centre for Research Methods NCRM Methods Review Papers*.
- Burkart, G. S. (1998). Spoken language: what it is and how to teach it. *Professional preparation of teaching assistants in foreign language*. Washington: Center For International Education.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (10 Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-148.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, M (2004), “*Türkçe öğretiminde izlenen süreçler*”, *Özel okullar birliği eğitimde çağdaş yaklaşımlar*, Birmat Matbaacılık, Samsun.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Canbulat, M., Çelenk, S. ve Canbulat, A. (2004). *Almanya ve Türkiye ilköğretim okullarının ana dil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri (Temmuz).
- Ceran, D.(2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*,(5),8,337-358
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Sistem Yay.

- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano, V. L. C. and Morales, A. (2007). *Qualitative research designs: selection and implementation*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano, V. L. C. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3),321–333.
- Çakır, B.(2009).*Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.4.Baskı.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Kaduoğlu Matbası.
- Çongur, R. (1999). *Güzel söz söyleme söz sanatı*. Ankara: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı . *II.Tömer Dil Dergisi* , 29, 64-73.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, C. (2006), “Türkçe / Edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti”, *Milli Eğitim Dergisi*, Kış, 2006, Sayı.169, s.207-225. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/celal.pdf (adresinden 25/04/2014 tarihinde alınmıştır.)

- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 415-430.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Develi, H. (2006). *Dil doktoru*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinli örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama , ölçme ve değerlendirme, A. Güzel ve H. Karatay (eds.) , *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss.151-176) İçinde. Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2010). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 167-191) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Er, S. (2011). *Etkili ve güzel konuşma sanatı* (14. bs.). İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Eren, A. (2002). *Fen, sosyal ve eğitim bilimleri alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki farklılığın incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Emir, S. (1986). *Örneklerle kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2013) Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. , A.
- Güzel ve H. Karatay (eds.) , *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss.151-176) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güzel, A. ve Karatay, H.(2013). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren Yavuz, K. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Ankara : Simurg Yay.
- Ergenç, İ.(1999), “*Dilbilimin bakış açısıyla beyin*”, Popüler Bilim, Temmuz , s.41-49.
- Ergenç, İ.(2000), Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi”, *multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon*, (Editörler: Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi), Çizgi Tıp Yayınevi, Ankara, s. 113-126.
- Ergin, M. (2003). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ergün, M., M. Arıcı, Ş. Işık (1987). “Üniversite Öğrencilerinde Dil Ve Anlatım Bozuklukları”, *İ.Ü. Sos. Bil. Der., Sayı:1, S.:223-239*.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Keleş, E. ve ÇEPNİ, S. (2006) .Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2, 66-82.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I.,ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Fidan,N.(1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fielding, N. (1996). “Oualitative interviewing” . N.Gilbert (ed.), *Researching Social Life*.(ss.135-153) İçinde. Londra:Sage.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.

- Fontana,A. ve Frey,J.H. (1994). Interviewing: the Art of Science. N.K Denzin ve Y.S.Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (ss.361-376) İçinde. Thousand Oaks,CA: Sage.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramının alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196–205.
- Göçen, G. (2011). *Televizyonun konuşma eğitimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Gökkaya, H. (2008).*Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi, Kuram ve Uygulamaları* (6. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 93-133) İçinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeler ve yapılandırıcı yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (6), 1-21.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.

- Güneş, F. (2014) . *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürlek, M. (2013). Konuşmada ikna ve motivasyon. A. Kılınç ve A. Şahin (eds.), *Konuşma eğitimi* (ss:145-1509) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Karatay, H.(2013). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İlhan, B. (2006). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan alan öğretmenlerin küçük grupla öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- İzbul, Y. (1981). Dilin evrenceleri ve konuşmaya dayalı bildirimin evrimi: Hockett'in görüşleri üzerine bir değerlendirme, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 76-100.
- Jones, S. (1985). Depth Interviewing. R.Walker (ed.), *Applied qualitative research* (ss.44-55) İçinde. Aldershot:Gower.
- Jones, A.J. (2007). *Dialectology and Oral and Written Expression: English/Language Arts Teachers' Perceptions of Black English Usage*. Doctor of Philosophy. Lamar University.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi
- Karabıyık, F. (2013). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Bakiye Taşkiran (ed.). Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3.s:1566-93

- Karaaslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil*. Ankara: Dergah yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Örgün eğitimde dramatizasyon. H. Ö. Adıgüzel (ed.), *Yaratıcı drama, 1985– 1995 yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Kavcar, C ve Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: EnginYayınevi.
- Khuwaileh, A.A. (1995). Speaking in EST. Grazer Linguistische Studien. (<http://www.eric.ed.gov> adresinden 10/04/2014 tarihinde erişildi.)
- Kılıç, M. (2000). Konuşma eğitimi. *Milli Eğitim*, Ocak-Şubat-Mart, 145. (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/145/kilic.htm> adresinden 19.09.2012 tarihinde erişildi.)
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). *Karma araştırma yöntemi (mixed research design)*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri. Nisan, Antalya. (<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/050.pdf> adresinden 24 Ocak 2014 tarihinde erişildi.
- Kırkılıç, A. ve Akyol, H.(2007) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koç, K, (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde dramatizasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi

- Korkmaz, Z. (1974). *Cumhuriyet döneminde Türk dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A.(2007) Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15,93-104
- Korkmaz, B. (2008). Konuşma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (eds.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem ve teknikler* (ss. 188–219) İçinde. Ankara: Maya Akademi.
- Kurbanoglu, S.(2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2): 137-152
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı,13. (<http://tubarcomtr.ardok.net>. adresinden 25 Ağustos 2013 tarihinde erişildi.)
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü (Çekmeköy ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Kutluata, A.(2008). *Bilişsel öğrenme kuramı ışığında Türkçe dersi hedeflerine uygun olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maden, S.(2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50, 370-396.
- MEB.(2005). *İlköğretim 1.-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: TTKB.
- MEB. (2006). *İlköğretim okulları Türkçe dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB.(2008). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri, Öğretmen yeterlilikleri kitabı (44-57) İçinde*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim okulları Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Miles, M. B., Huberman M. A. (1994). *Qualitative data analysis*, London: Sage Publication.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E. ve Alexander, L. (1990). *In-depth interviewing: researching people*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Nakiboğlu, M. ve Melek A. (2002). “Aktif öğrenmede bir grup tartışması yöntemi olarak beyin fırtınası,” *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ Yayınları, s. 116–221.
- Nakiboğlu, M. (2003). “Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 341-353.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim amaç, ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- Okur, A., Süğümlü, Ü. ve Göçen, G. (2013). İkna edici konuşma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği). *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8, Summer,951-970.*
- Onan, B. (2010). *Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları*, Tübar-XXVII-Bahar,521-561.
- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri A. Güzel ve H. Karatay (eds.) , *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss.107-130) İçinde. PegemA Yayıncılık.
- Oral, B. ve Aşılıoğlu, B. (2000). Lise Türk Dili Ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin Türk Dili Ve Edebiyatı programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 116 (25), 34-41.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhun, D, B.(2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öymen, M. R. (1966). Dil ve düşüncede anadili ve yabancı dil. *Pedagoji Cemiyeti Dergisi, Dil Eğitimi Özel Sayısı*, 8 (2), 529-538.
- Öz, F.(2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yay.

- Özbay, M. (2003). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara
- Özbay, M. (2005a). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16. (http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1037_486.pdf adresinden 14 Eylül 2013 tarihinde erişildi.)
- Özbay, M. (2005b). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özbay, M. (2006a). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006b). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009) . *Anlama teknikleri: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2000). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Geliştirilmiş 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, K.B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Mayıs, Haziran, Temmuz, 2(1), 342-356 (<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/38.ozturk.pdf> 11 Aralık 2013 tarihinde erişildi.)
- Piaget, J. (2004). *Çocuklukta zihinsel gelişim*. İstanbul: Cem Yay.
- Richards, J. C. (2003). *Current Trends In Teaching Listening and Speaking*. The Language Teacher: July 2003, Macquarie University.

- Sağlam, Ö. (2010) 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağır, M. (2004). Temel eğitim okullarında konuşma eğitimi ve ağızlar. *Türk Dili*, 625, 12-16.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi Muğla ili örneğinde*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2008). Eğitimde ve bilimde Türkçe, Cumhuriyetimizin kuruluş felsefesinin öngördüğü eğitim, *Bildiriler* (435- 471). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sönmez, V. (1991), *Eğitim Felsefesi*, Adım Yayıncılık.
- Sönmez, V.(2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı (16 baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Slavin, R. E. (1994). *Educational psychology: theory and practice*. (4th edition), Massachusetts: Allyn And Bacon.

- Soykan, Ö. N. (1995). *Feseve ve dil, Wittgenstein üzerine bir araştırma*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Şahin, N. (1978). “Dil ve zihin işleyişinin etkileşimi”, *bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*, Ankara: TTK Yayını, s. 181-204.
- Şahin, D. (2012). *İlköğretim 8.sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*, M. Kara (ed.), Ankara: Bisiklet Yayıncılık.
- Şenbay, N. (1997). *Alıştırma diksiyon sanatı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Şimşek, H.A.(2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarhan, N.(2004) Soyut düşünme ve beynin sırları, *Okur-Yazar dergisi*, Mart 2.
- Tanrıdağ, O. (1995). *Afazi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. (ed.), Tashakkori & C.Teddlie's. Handbook of mixed methods in social and behavioral research (ss.3-50) İçinde. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. (2. Baskı). Elazığ Data Yayınları.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S.(Eds),(2008).*Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Ankara: Maya Akademi

- Temizkan, M.(2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6) 12,90-112
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tompkins, G. E. (1998). Language arts content and teaching strategies. *California State University. Prentice-Hall Inc.*
- Tosun, D. (2012). *Konuşma eğitimine yönelik kitapların ses bilgisel ve ses bilimsel görünümleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (2006). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Yazım kılavuzu*. Ankara: TDK.
- Türkçe Sözlük. (2008). (<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=203028> 11.09.2013 tarihinde erişildi)
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Uygur, N. (1984). *Dilin gücü*. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Ünalın, ř. (2006). *Türkçe öğretimi(3.baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ünalın, ř. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Vural, B.(2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem- teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Bilge Matbaa.
- Vardar, B. (1982). *Dil bilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Varış, F.(1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitabevi.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Düşünce ve dil* (çev. S. Koray). Ankara: Kaynak Yay.
- Wilson, J. A. (1997). *A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom*. <http://www.eric.ed.gov>. adresinden 09/04/2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, İ. H. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yaman, H. ,Tulumcu, M.F. Demirtaş, T.(2013). *Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin kavram yanılgıları*. Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı I (17-19 Mayıs) Saraybosna.
- Yangın, B. , Celepoğlu, A. ,Türkyılmaz, F. (2013). *İlköğretim 7.sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Yapıcı, Ş. Ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Yaşar, Ş.(1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:8, 1,2, 68-75.*
- Yavuz, N. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı 4.* İstanbul: Meram Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2004). *Demokrasi eğitiminde tartışmanın yeri ve önündeki engeller,* Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20-21 Mayıs, Çanakkale.), On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (2.Baskı).* Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Ed.), (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yörük, Y. (1990). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu.* Ankara: Eğitim Yayınları.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empati becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII (2),341-354.*([http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2004-17\(2\)/341-354.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2004-17(2)/341-354.pdf) adresinden 21/06/2014 tarihinde erişildi.)
- Yüksel, A.H. (1994). *İkna edici iletişim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Zaher, A. A. E. M. (2006). *The effectiveness of a task- based instruction program in developing the english language speaking skills of secondary stage students.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ain Shams University, Sham.

EKLER

Ek 1: Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu

Kıymetli Meslektaşım,

Bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminde yöntem /teknik kullanımının Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme - öğretme süreçlerinin önemli bir değişkeni olan yöntem ve teknikleri siz değerli öğretmenlerin görüşleriyle değerlendirmek konuşma eğitimini geliştirmek ve konuşma eğitiminde alınması gereken önlemleri belirlemek açısından oldukça önemlidir.

Anketi doldururken vereceğiniz samimi ve gerçekleri yansıtan cevaplarınız “Konuşma Eğitimi”nin gelişmesine imkan sağlayacaktır. Anket formuna vermiş olduğunuz cevaplar sadece araştırmanın amacı çerçevesinde kullanılacak olup gizli tutulacaktır. Bu nedenle anket formu üzerine adınızı yazmanıza gerek yoktur.

İlgi ve anlayışınız için teşekkür ederim.

Bayram ERDEN

AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Öğrenim Durumunuz:

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.).....

3. Mezun Olduğunuz Bölüm:

☐ Türkçe Öğretmenliği

☐ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

☐ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

☐ Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı

☐ Sınıf Öğretmenliği

☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.).....

4. Öğretmenlik Mesleğinizdeki Hizmet Süreniz:

☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl

☐ 20-25 yıl ☐ 25 yıldan fazla

5. Derslerine Girdiğiniz Sınıfların Ortalama Öğrenci Sayısı:

☐ 20 öğrenci ve altı ☐ 21-25 öğrenci ☐ 26-35 öğrenci

☐ 36-45 öğrenci ☐ 46 ve üzeri

6. Mezun olduğunuz bölümde Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri dersi aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

a. Şayet bu dersi aldıysanız derslerinizde konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin konulara yer verildi mi?

☐ Evet ☐ Hayır

7. Konuşma eğitimi yöntem/teknikleri konulu herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?

☐ Hiç katılmadım ☐ Bir defa katıldım ☐ Birçok kez katıldım

II. BÖLÜM

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6-8sınıflar)'nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerine ilişkin yeterlilik düzeyiniz nedir?

Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programında Önerilen Konuşma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen Yeterliyim	Çok az Yeterliyim	Yeterli Değilim	NEDENLER VE AÇIKLAMALAR (İsteğe Bağlı)
İkna Etme	()	()	()	()	()	
Eleştirel Konuşma	()	()	()	()	()	
Katılımlı Konuşma	()	()	()	()	()	
Serbest Konuşma	()	()	()	()	()	
Tartışma	()	()	()	()	()	
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	()	()	()	()	()	
Güdümlü Konuşma	()	()	()	()	()	
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	()	()	()	()	()	
Yaratıcı Konuşma	()	()	()	()	()	
Hafızada Tutma Tekniği	()	()	()	()	()	
Tümevarım	()	()	()	()	()	
Tümdengelim	()	()	()	()	()	
Canlandırma(Dramatizasyon)	()	()	()	()	()	
Altı Şapka Düşünme Tekniği	()	()	()	()	()	
Beyin Fırtınası Tekniği	()	()	()	()	()	
Kullandığınız Başka Yöntem/Teknik Varsa Aşağıya Adını Yazarak yeterlilik düzeyinizi belirtiniz.						
	()	()	()	()	()	
	()	()	()	()	()	

III. BÖLÜM

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6-8sınıflar)’nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini kullanma sıklığınız nedir?

Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programında Önerilen Konuşma Eğitimi Yöntem/Teknikleri	Her Zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	NEDENLER VE AÇIKLAMALAR (İsteğe Bağlı)
İkna Etme	()	()	()	()	()	
Eleştirel Konuşma	()	()	()	()	()	
Katılımlı Konuşma	()	()	()	()	()	
Serbest Konuşma	()	()	()	()	()	
Tartışma	()	()	()	()	()	
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	()	()	()	()	()	
Güdümlü Konuşma	()	()	()	()	()	
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	()	()	()	()	()	
Yaratıcı Konuşma	()	()	()	()	()	
Hafızada Tutma Tekniği	()	()	()	()	()	
Tümevarım	()	()	()	()	()	
Tümdengelim	()	()	()	()	()	
Canlandırma(Dramatizasyon)	()	()	()	()	()	
Altı Şapka Düşünme Tekniği	()	()	()	()	()	
Beyin Fırtınası Tekniği	()	()	()	()	()	
Kullandığınız Başka Yöntem/Teknik Varsa Aşağıya Adını Yazarak kullanım sıklığınızı belirtiniz.						
	()	()	()	()	()	
	()	()	()	()	()	

IV. BÖLÜM

Konuşma becerilerinin kazandırılmasında kullanacağınız yöntem/teknikleri seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?

GÖRÜŞLER	Her Zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın önerdiği yöntem/teknik olmasına	()	()	()	()	()
Yöntem/teknğin dersin amaçlarını kazandırabilecek nitelikte olmasına	()	()	()	()	()
Ders etkinlikleriyle bütünlük sağlamasına	()	()	()	()	()
Öğrenci motivasyonunu artırıcı özeliğe sahip olmasına	()	()	()	()	()
Öğrenciye aktif katılımına imkan sağlamasına	()	()	()	()	()
Kılavuz kitabın önerdiği yöntem/teknik olmasına	()	()	()	()	()
Kişisel olarak yöntem ve tekniğe yatkın olunmasına	()	()	()	()	()
Yöntem/tekniğe ilişkin yeterli bilgiye sahip olunmasına	()	()	()	()	()
Kullanılacak yöntem/teknğin okulun fiziksel özelliklerine uygun olmasına	()	()	()	()	()
Kullanılacak yöntem/teknğin sınıfın fiziksel özelliklerine uygun olmasına	()	()	()	()	()
Öğrenci sayısı göz önüne alındığında yöntem/teknğin uygulanabilir olmasına	()	()	()	()	()
Ders planınca ayrılan zamanın yöntem/teknğin uygulanması için yeterli olmasına	()	()	()	()	()
Kullanılacak yöntem /teknğin öğrenci düzeyine uygun olmasına	()	()	()	()	()
Kullanılacak yöntem/teknğin basit ve hemen uygulanabilir olmasına	()	()	()	()	()

V. BÖLÜM

1. Türkçe dersinin kaç saatini özel olarak konuşma eğitimine ayırıyorsunuz?

a) Yarım saat b) 1 saat c) 2 saat d) 3 saat f)Hiç

2. Sizce konuşma eğitimine haftada kaç saat ayrılmalıdır?

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5

3. Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ortalama ne kadar süreye ihtiyaç duyuyorsunuz?

a) 15dakika b) Yarım saat c) 1saat d) 2 saat e).....

VI. BÖLÜM

Türkçe dersi konuşma eğitiminde yöntem/tekniklerin uygulanmasına ilişkin görüşünüz nedir?

GÖRÜŞLER	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/teknikler ders esnasında kendiliğinden oluşmaktadır.	()	()	()
Konuşma eğitimi verilirken yöntem ve tekniğe ihtiyaç yoktur.	()	()	()
Konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak uygulanacak yöntem/teknikler ders öncesinde tasarlanmalıdır.	()	()	()
Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin etkinlikler aracılığıyla uygulanması öğrenme- öğretme süreçlerini olumlu yönde etkiler.	()	()	()
Programda yer verilen konuşma eğitimi yöntem/ teknikleri öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen etkinlikler için uygulanabilir niteliktedir.	()	()	()
Program ve kılavuz kitaplarda yer verilen etkinlikler konuşma eğitimi yöntem/ teknikleri somutlaştırmaktadır.	()	()	()
Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlerim.	()	()	()
Öğretmenlerin, programda ve öğretmen kılavuz kitabında önerilen yöntem/ tekniklerin etkinliklerle birlikte uygulanması ilişkin bilgileri sınırlıdır.	()	()	()
Programda konuşma eğitimine ayrılan zaman etkili bir yöntem/teknik için yeterlidir.	()	()	()
Türkçe dersleri içerisinde konuşma eğitimi için ayrı bir zaman ayırıyorum.	()	()	()
Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitapları konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışına yeterince rehberlik yapmaktadır.	()	()	()
Programda yer alan konuşma eğitime ilişkin yöntem/tekniklerin uygulanması, konuşma becerilerinin kazandırılması için yeterli değildir.	()	()	()

VII. BÖLÜM

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda konuşma eğitimi için önerilen yöntem/tekniklerden, 6. 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre hangisinin/hangilerinin konuşma becerisi kazanımlarına ulaşmada daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programında Önerilen Konuşma Eğitimi Yöntem/Teknikleri	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	NEDENLER VE AÇIKLAMALAR (İsteğe Bağlı)
İkna Etme	()	()	()	
Eleştirel Konuşma	()	()	()	
Katılımlı Konuşma	()	()	()	
Serbest Konuşma	()	()	()	
Tartışma	()	()	()	
Kendisini Başkasının Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma	()	()	()	
Güdümlü Konuşma	()	()	()	
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	()	()	()	
Yaratıcı Konuşma	()	()	()	
Hafızada Tutma Tekniği	()	()	()	
Tümevarım	()	()	()	
Tümdengelim	()	()	()	
Canlandırma(Dramatizasyon)	()	()	()	
Altı Şapka Düşünme Tekniği	()	()	()	
Beyin Fırtınası Tekniği	()	()	()	
Konuşma becerisi kazanımlarına ulaşmada etkili olduğunu düşündüğünüz başka yöntem/teknik varsa aşağıya belirtiniz.				
	()	()	()	
	()	()	()	

VIII. BÖLÜM

A) Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (6-8sınıflar)’nda önerilen konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini uygularken hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?

- () Sınıfların kalabalık olması
- () Okullarda araç-gerecin eksik olması
- () Konuşma eğitimi için verilen sürenin yetersiz olması
- () Uygulamaların pratik olmaması
- () Öğretmenlerin yöntem/teknik uygulamasına ilişkin tam olarak bilgi sahibi olmaması
- () Öğretmen kılavuz kitaplarının yöntem/teknik uygulamasına yeterince rehberlik edememesi
- () Türkçe Dersi Öğretim Programı ve öğretmen kılavuz kitaplarında konuşma etkinlikleriyle uygulanması istenen yöntem/teknik bütünlük sağlamaması
- () Diğer (lütfen belirtiniz.)

B) Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileriniz nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C. “Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” nda sorulmayan fakat sizin söylemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 2.Görüşme Formu

Okul:

Görüşülen Öğretmenin Adı:

Tarih:

Başlangıç saati:

Bitiş saati:

Kıymetli Meslektaşım,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Behiye Baysal Ortaokulu Müdür Yardımcısıyım. Ortaokul 6,7ve 8.sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminde kullandığınız yöntem/tekniklere ilişkin değerli görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Amacım sizlerin görüşleri doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda(6,7,8.sınıflar) yer alan konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin kullanımını değerlendirmektir. Bu amaç neticesinde ortaya çıkacak araştırma bulgularının Türkçe Dersi Öğretim Programının geliştirilmesine ve konuşma eğitiminde yaşanan güçlüklerin giderilmesine katkı sağlayacağını ümit ediyorum.

Görüşme sürecinde kimlik bilgileriniz başta olmak üzere söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır. Görüşme sonucunda elde edilen bilgileri araştırmacının dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları raporlaştırılırken adınız yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

İzin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Sizce bir sakıncası var mı? Görüşmenin yaklaşık 30-35 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz ilk sorumla başlıyorum.

Bayram ERDEN

AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşme Soruları

1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6,7,8.sınıflar)'nda konuşma becerisini geliştirmek amacıyla önerilen yöntem/tekniklerin uygulanmasında kendinizi yeterli görüyor musunuz?

✓ Kendinizi yeterli görmüyorsanız nedenini açıkla mısınız?

2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6,7,8.sınıflar)'nda konuşma becerisini geliştirmek amacıyla önerilen yöntem/tekniklerden hangilerini kullanmaktasınız?

a)Kullandığınız yöntem/teknik seçme nedeniniz nedir?

b)Kullanmadığınız yöntem/teknik varsa bunun nedenini açıkla mısınız?

3. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6,7,8.sınıflar)'nda olmayan fakat sizin önerdiğiniz başkaca konuşma becerisini geliştirecek yöntem/teknik var mı? (Varsa önerme nedeniniz nedir?)

4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla önerilen yöntem/tekniklerden 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde hangisinin/hangilerinin öğrenme sürecinde daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

5. 2006 Türkçe Dersi(6-8) Öğretim Programında konuşma becerisini geliştirmek amacıyla önerilen yöntem/teknikleri öğrenme-öğretme sürecinde uygularken ne tür çalışmalar yapmaktasınız?

6. 2006 Türkçe Dersi(6-8) Öğretim Programında konuşma becerisini geliştirmek amacıyla önerilen yöntem/tekniklerin uygulanmasına ilişkin ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

7. 2006 Türkçe Dersi(6-8) Öğretim Programında konuşma eğitime ilişkin belirtilen yöntem/tekniklerin istenen düzeyde uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?

8. 2006 Türkçe Dersi(6-8) Öğretim Programının önerdiği konuşma becerisi yöntem/tekniklerin konuşma eğitime katkısı genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 3.Etik Kurulu onayı

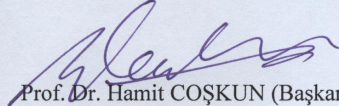


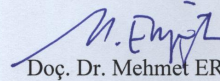
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Bayram ERDEN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programı ve Öğretimi A. B. D.

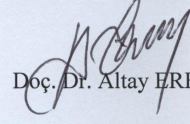
Sayın Bayram ERDEN,

“Ortaokul (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri Işığında Değerlendirilmesi” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/34) Kurulumuzun 10.04.2014 tarihli ve 2014/34 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

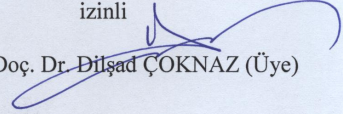

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

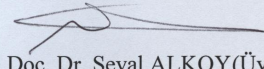

Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK(Üye)

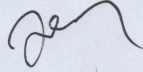

Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

izinli


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Av. Zuhul DEMİRCİ(Üye)



Ek 4. Araştırma izin belgesi



**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 93554413/605/1413962
Konu: Araştırma İzni (Bayram ERDEN)

07/04/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 31/03/2014 tarih ve 26073066-605-315 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün ilgi yazısı ile, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Bayram ERDEN' in "Ortaokul Türkçe dersi konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ışığında değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için ilimiz merkez ve ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine anket uygulamak ve görüşme formunda yer alan sorular kapsamında mülakat yapmak için izin talep edilmektedir.

Talep edilen araştırma izni; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 sayılı Genelgesi gereğince, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ÇAVUŞOĞLU
Milli Eğitim Müdürü

**Güvenli Elektronik
İmzalı Aşlı ile Aynıdır.**
.../.../20...

07 Nisan 2014
Afet YILMAZ
Bolu M.E.M. Destek Hizmetleri

OLUR
07/04/2014

Ömer ERU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Yazı ve Ekleri (36 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Tabaklar Mahallesi Cumhuriyet Caddesi Anadolu Sokak BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr/>
e-posta: temelegitim14@meb.gov.tr

Tel: 0 (374) 215 11 06 - 133
Faks: 0 (374) 215 44 85

Ek-5 Özgeçmiş

Adı Soyadı: Bayram ERDEN

Doğum Yeri ve Yılı: Keçiören/1986

Adres: Kültür Mah. Pınar Sok. No:19/15-C Blok, Merkez/BOLU

İletişim Adresi:0 506 609 12 03, bayro_erdem@hotmail.com

Yabancı Dil: İngilizce

Öğrenim Durumu

İlköğretim: Nuh Eskiyanan İlkokulu/ Kamil Ocak Ortaokulu-1999 Keçiören-Ankara

Ortaöğretim : Hasanoğlu Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi-2003 Elmadağ-Ankara

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü-
2007- BOLU

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.
2014-BOLU

Çalışma Yaşamı

2007-2009: Varımlı İlköğretim Okulu / Türkçe Öğretmenliği- ŞIRNAK

2009-2010: Varımlı İlköğretim Okulu / Müdür Vekili- ŞIRNAK

2010-2011: Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu / Türkçe Öğretmenliği- Sultanbeyli-İST.

2011-2013: Behiye Baysal İlköğretim Okulu / Türkçe Öğretmenliği-BOLU

2013-.....: Behiye Baysal Ortaokulu / Müdür Yardımcısı-BOLU