



## The Approaches of Turkish Teachers in Evaluating Speaking Skills

### Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları\*

Ergün Hamzadayı\*\*

Onur Dölek\*\*\*

Geliş / Received: 01.04.2017

Kabul / Accepted: 02.08.2017

**ABSTRACT:** The aim of this research is to identify what kind of approaches Turkish teachers have about evaluating speaking skills. The participants of the study consisted of forty-two Turkish teachers. The study benefited from a structured interview, consisting of eight open-ended questions. Descriptive analysis method was used in analyzing the data. As a result of the analysis, it has been discovered that Turkish teachers see speaking skills as important as other skills. Besides that, it has been seen that Turkish teachers look out for speaking principles that require cognitive operations in a low level such as students' gestures and facial expressions, adjusting the voice, pronunciation and correct usage of the words. On the other hand, it can be stated that teachers are aware of the fact that the quality of the feedback given has great influence on students.

**Keywords:** speaking skill, Turkish teacher, evaluation.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu kırk iki Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada sekiz açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini de diğer beceriler kadar önemli gördükleri bulgulanmıştır. Bunun yanında, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması gibi düşük düzeyde bilişsel işlem gerektiren konuşma ilkelerini gözettikleri görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin verilen dönütün niteliğinin öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** konuşma becerisi, Türkçe öğretmeni, değerlendirme.

\* Bu makalenin kısa bir özeti 6-8 Ekim 2016 tarihlerinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde gerçekleştirilen 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuştur

\*\* Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, ehamzadayi@mynet.com

\*\*\* Öğretmen, MEB, onur.dolek@hotmail.com

## Giriş

Ekonomik, politik ve kültürel alanda hızlı bir biçimde değişim gösteren modern yaşam bireylerden geçmişe oranla daha fazla sayıda role bürünebilmeyi gerektirmektedir. Bireyin iş yerinde, otobüste, aile içinde, telefonda, politik bir toplantıda, vb. durumlarda üzerine düşen bu rolleri doğru ve başarılı bir biçimde yerine getirmesi gerekir. Bu süreçte bireyin yararlanabileceği basat araç konuşmadır.

Konuşma, üzerinde anlaşmaya varılmış işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmasını ve iletiye dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2013a: 181). Aynı zamanda duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla aktarılmasına olanak tanıyan konuşma; insanlar arası ilişkilerin sürdürülebilmesinde en çok gereksinim duyulan dil etkinliğidir (Aktaş ve Gündüz, 2008: 99).

Kişiler arası ilişkileri düzenlemede etkili bir sosyal beceri alanı olan (Yalçın, 2002: 97; Arı, 2013: 161) konuşma, günlük yaşamda dinlemeden sonra en çok kullanım oranına sahip dilsel beceridir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). İnsan; toplumsal, bedensel ve zihinsel etmenlerden kaynaklanan iletişim kurma gereksinimini büyük oranda sözlü iletişim yoluyla karşılar. Sözlü iletişim sırasında; konuşmanın akıcılığında, ritminde, vurgularında, zihinsel organizasyonunda sorunlar ortaya çıkabilir. Ülkemizde insanların, konuşma sürecinde işe koşulan etkenlerden birinin veya birkaçının eksik ya da yetersizliğinden (Erdem, 2013b) kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları alan uzmanları tarafından birçok kez dile getirilmiştir. Bu bağlamda Gündüz (2007: 145-146), Türkçe karşılıklarının olmasına karşın yabancı sözcüklerin benimsenmesi, gereksiz yere kullanılan sözcükler, söyleyiş hataları, birbirine karıştırılan sözcükler ve modern konuşma hataları gibi birtakım konuşma sorunlarına vurgu yapmıştır. Bu konuşma sorunlarına ek olarak Demirel (2004: 96-98); çekingenlik, yerel ağızla konuşma, kısa ve yetersiz konuşma, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının fakirliği, gereksiz el-kol ve gövde hareketleri gibi yetersizlikler ve eksikliklere dikkat çekmiştir. Akkaya da (2012) benzer bir biçimde; fiziksel sorunlar, zihinsel kurgulama yetersizlikleri, davranış bozuklukları, kullanılan dilin kurallarına hâkim olmama, dil bilgisi kurallarını uygulayamama gibi nedenlerin konuşma bozukluklarına yol açtığını belirtmiştir. Bu konuşma sorunları değerlendirildiğinde, sorunların önemli bir bölümünün giderilebilir nitelikte oldukları söylenebilir. Bu sorunları gidermenin yolu ise bireylere, öğrenim süreçleri boyunca etkili ve verimli bir konuşma eğitimi sağlamaktır.

Bir konuşmanın nitelikli sayılabılmesinde verilen bilgilerin ve öne sürülen düşüncelerin sağlamlığı ve doğruluğu kadar seçilen sözcüklerin, kurulan cümlelerin, söyleyiş biçiminin ve seslendirmenin de düzgün olması önemlidir. Konuşmacı; hangi konuşma türünde olursa olsun seçeceği sözcüklere özen göstermeli, gerekmedikçe yerel sözcükler, teknik deyimler, kaba aşağılayıcı sözler kullanmamalı, yabancı sözcükler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen göstermelidir (Önen, 2009: 256). Bu düşüncelere koşut olarak konuşmanın etkili olabilmesinde tekdüze konuşmadan uzak olmak, konuşurken rahat, samimi ve alçakgönüllü davranmak, uygun duraklamalar yapmak gibi unsurlar da önemlidir (Gündüz, 2007: 132-134).

2006 yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya konan Türkçe eğitimi programına bakıldığında -davranışçı kurama dayalı 1981 programının aksine-yapılandırmacı öğrenme kuramının varsayım ve ilkelerinin ön planda olduğu görülür. Bu

doğrultuda programda yeni öğretimsel strateji ve yöntemlere yer verilmiş, dahası köklü bir terimsel değişime gidilmiştir. Temelde öğrenciyi merkeze alan ve öğretimsel süreçte etkin kılmayı amaçlayan programda konuşma becerisine ilişkin ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, güdümlü konuşma, tartışma, kendisini karsısındakinin yerine koyarak konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma gibi konuşma tür, yöntem ve teknikleri yer almaktadır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe öğretiminin hem içerik hem de değerlendirme aşamasında bazı değişiklikler getirmiştir. Programın değerlendirme aşamasındaki temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim kurmasını, grup çalışmalarına katılmasını, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesini sağlamaktır. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencinin derse etkin katılımının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (Temizkan, 2009). Bu doğrultuda akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi öğretimsel uygulamalar yeni programda yer almıştır.

Topping (1998), akran değerlendirmeyi “bireyin aynı konumda olduğu akranlarının ürünleri veya çalışmaları hakkında düzey, değer, nitelik ve başarı belirlemeye ilişkin yapmış olduğu düzenlemeler” olarak tanımlar. Benzer bir biçimde Robert (2006) akran değerlendirmenin, bireyin akranlarına dönük yaptığı ciddi eleştirileri ve öğrenme önerilerini kapsayan bir süreç olduğundan söz eder (Akt. Karami ve Rezaei, 2015). Öz değerlendirme ise, öğrencinin belirli bir konuda kendini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme öğrencinin kendini keşfetmesine yardımcı olur, gelişmesine ve güdülenmesine katkı sağlar (Güneş 2014: 329). Nitekim, öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında karar verme süreci olan öz değerlendirme uygulamaları ile öğrenciler eleştiri yapma becerilerini geliştirebilir, katıldıkları etkinliklere ve performans ödevlerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir (Yıldız, 2013: 394).

Programda konuşma öğrenme alanı ilgili amaç ve kazanımlar “Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” başlıkları altında verilmiştir. Sözü edilen amaç ve kazanımlar çerçevesinde konuşmanın yalnızca öğretilebilecek bir beceri değil uygulama ve eğitimle geliştirilebilecek bir beceri alanı olduğu söylenebilir. Bu uygulama ve eğitim sürecinin en önemli bileşenleri arasında ölçme ve değerlendirme yer alır. Ölçme, varlıkları ve varlıkların özelliklerini sayılarla ifade etme işidir (Güneş, 2014: 327). Sürecin önemli bir diğer bileşeni değerlendirme ise, ölçme sonucunda ortaya konulan sayısal verilerin belli ölçütlere göre yansız bir biçimde yorumlanmasıdır (Özbay, 2013: 25). Bireyin yaptığı öğretimsel işlere yönelik öğretmene ve(ya) bireyin kendisine geribildirim sağlayan bir aşama olan değerlendirmenin temel amacı, sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamaktır. Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır (TTKB, 2006: 214-215). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme sadece not

vermek değil, öğrencilerin eksik yönlerini bulup tamamlamak amacını da güder (Kavcar, Oğuzkan ve Sever: 2004: 103). Bu amaç doğrultusunda konuşma becerisini değerlendirme; öğrencilerin ders yılı sürecinde sınıf içi konuşmaları, hazırlıklı-hazırlıksız konuşmaları ve sunuları kapsar. 2006 programında ve alanyazında çeşitli konuşmayı değerlendirme ölçütleri vardır. Bu ölçütler biçim olarak telaffuzla, beden dilinin kullanımıyla, cümle kuruluşlarıyla; içerik olarak ise konuyu sınırlamasıyla, konu bağlantılarıyla, açıklama ve örneklemelemlerle ilgilidir (Arı, 2013: 182).

Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerini standart dille yürüten ve öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirme çabası içinde olan kurumlardır. Başta sınıf ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere ilköğretim okullarında görevli bütün öğretmenler okulun üstlendiği bu görevin bilincinde olmalı ve buna göre davranmalıdırlar (Doğan, 2009). Ana dili becerilerinin geliştirilmesiyle yükümlü olan Türkçe öğretmenleri, aynı zamanda öğrencilerin konuşma bozuklukları ile ilgilenmek ve onlara bu konuda rehberlik etmek durumundadırlar. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin konuşma bozukluklarıyla ilgili farkındalıklarının artırılması önemlidir (Erdem, 2013b).

Buraya kadar ortaya konan yaklaşımlara koşut olarak konuşma becerisini değerlendirme sürecinin, konuşma sorunlarının belirlenmesinde, giderilmesinde ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, konuşma eğitimi sürecinin her aşamasında rehber konumunda bulunan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin görüşleri önem oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Önem ve Amacı**

Alanyazın incelendiğinde dil becerileri üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak okuma ve yazma beceri alanları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Konuşma becerisini sınıyan çalışmaların sınırlı olduğu ve bu beceriye yönelik kapsamlı çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Öte yandan konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarının belirlenmesinin bu becerinin geliştirilmesine yönelik alınması gereken önlemler konusunda uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarını belirlemektir. Belirtilen temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin yaptığı etkinlikler nelerdir?
2. Türkçe öğretmenleri için Türkçe dersinde konuşma becerisi ne ölçüde önemlidir? Beceriler (konuşma, yazma, okuma, dinleme) arasındaki öncelikleri nedir?
3. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin ölçütleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanma durumu nedir?
5. Türkçe Öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarına dönüt verme durumu nedir? Dönüt veren öğretmenlerin dikkat ettiği ölçütler nelerdir?

6. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

7. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

8. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplarken konuşma becerisini dikkate alma durumu nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini saptamaya ilişkin nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 39) nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlar.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Gaziantep ilinde görev yapan kırk iki Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet sürelerine ilişkin veriler Tablo 1’de belirtilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet sürelerine ilişkin dağılımlar

	Gruplar	Frekans (n)
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	22
	Toplam	42
Mesleki Yıl Aralığı	1-5	18
	6-10	12
	11-15	8
	16-20	1
	21-25	1
	30-35	2
	Toplam	42

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma verileri, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ilinde görev yapan 42 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda 8 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Soruların iç geçerliliğini sağlamak için üç alan uzmanına danışılmış, incelemelerden sonra gerekli düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Daha sonra görüşme soruları, araştırmanın çalışma grubu dışında kalan üç Türkçe öğretmenine uygulanmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı iki alan uzmanı ve araştırmacılar

tarafından incelenmiştir. Böylece açık uçlu soruların iç geçerliliği sağlanmıştır. İç geçerlilik; veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlılığa nasıl sağladığını açıklaması ile ilgilidir. Geçerliliğin sağlanmasında elde edilen veriler ve sonuçlar üzerinde meslektaş ve katılımcı teyidi gibi bazı ek yöntemler kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 256-258). Buna göre araştırma sorularının geçerlilik açısından belirtilen ölçütleri sağladığı düşünülmüş ve sorular çalışma grubuna uygulanmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan yazılı olarak toplanan verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çözümleme yaklaşımında veriler araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel çözümlemede katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu çözümlemede amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Çalışmada, görüşme sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve bu temalar kapsamında değerlendirilmesi olanaklı görüşlerin katılımcı sayısı belirtilmiştir. Temalar kapsamında sayısı yüksek olan görüşlere ilişkin katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmada, doğrudan alıntılarda katılımcı ismi yerine öğretmen 1 (Ö.1), öğretmen 6 (Ö.6) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular ortaya konmuştur. Bulgular sekiz ana tema çerçevesinde sunulmuştur. Bu sekiz ana temadan ilki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinlikleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ilişkin yaptığı etkinlikler

Yapılan Etkinlikler	f	%
Hazırlıklı-Hazırlıksız Konuşma	19	45.23
Soru-Cevap	15	35.71
Münazara/Tartışma/Panel	12	28.57
Drama/Canlandırma	11	26.19
Başından geçen bir olay ya da anı anlatma	9	21.42
Afiş/Resim/Karikatür yorumlama	5	11.90
Şiir okuma/Sesli okuma	4	9.52
Karşılıklı konuşma/Diyalog	3	7.14
Serbest konuşma etkinlikleri	3	7.14
Özetleme	3	7.14
Fıkra/Masal anlatma	3	7.14
Beyin Fırtınası	2	4.76
Tekerleme	2	4.76

Sunum	2	4.76
Diğer	7	16.66

Tablo 2’de Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalarda “Hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, soru-cevap, münazara/tartışma/panel, drama/canlandırma, başından geçen bir olay ya da anı anlatma” gibi etkinlikleri daha fazla yeğledikleri görülmektedir. Tablo 2’nin alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde *sıcak sandalye, taklit, empatik konuşma, kendini tanıtmaya, kavram havuzundan seçerek konuşma, üç sözcük etkinliği* gibi yanıtlar yalnızca birer Türkçe öğretmeni tarafından yeğlenmiştir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö.2:** “Sınıf içi dramalarla öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik etkinlikler düzenliyorum. Bunun dışında öğrenciler arası tartışma ve diyaloglar yaptırıyorum.”

**Ö.4:** “Konuşma konuları dağıtıyorum. Verilen konuyla ilgili araştırma yapıp hazırlanıyor öğrenci. Daha sonra tahtada sunum yapıyor. Bu çalışma etkinliği grup çalışması olarak da tekrarlanabiliyor. Ders esnasında yine çeşitli konularla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği ortamlar yaratıyorum. Bunların dışında bazen drama, skeç, canlandırma etkinlikleriyle de empatik konuşma yeteneklerini geliştirmeye çalışıyorum.”

Belirlenen temalardan ikincisi Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerisinin önemine ilişkin görüşlerini ve beceriler arasındaki önceliklerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin önemine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Birey kendini konuşarak ifade eder.	12	28.57
Konuşma, iletişimin temel taşıdır	7	16.66
Konuşma düşüncelerin, duyguların ve yaşantıların paylaşılmasında önemlidir	5	11.90
Konuşma, bireyin sosyalleşmesi için gereklidir	4	9.52
Konuşma, Türkçenin günlük hayatta yer bulmasıdır	2	4.76
Konuşma, toplum içerisinde saygınlık kazandırması bakımından önemlidir	2	4.76
Konuşma, sosyal hayatta en çok kullanılan beceridir	1	2.38
Konuşma bireyde güven duygusu oluşturur.	1	2.38
Diğer	8	19.04

Tablo 3’te Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin en çok, bireyin kendini ifade edebilmesindeki ve iletişimdeki rolüne dikkat çekmiştir. Tablo 3’ün alt temalarından biri olan “Diğer” bölümü, konuşma becerisinin önemine ilişkin herhangi bir görüş belirtmeyen ve yalnızca önemli olduğuna değinen Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini içermektedir.

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin beceriler arasındaki öncelikleri

Öncelikler	f	%
Hepsi eşit derecede öneme sahiptir	9	21.42
Önce konuşma becerisi gelir/ konuşma ilk sırada yer alır	8	19.04
Dinleme-konuşma-okuma-yazma	4	9.52

Konuşma-dinleme-okuma-yazma	4	9.52
Okuma-konuşma-dinleme-yazma	2	4.76
Dinleme-okuma-konuşma-yazma	2	4.76
Dinleme-konuşma-yazma-okuma	2	4.76
Diğer	9	21.42

Tablo 4’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun beceriler arasında bir sıralama yapmadan bütün becerilerin eşit derecede öneme sahip olduğu görüşünü destekledikleri görülmektedir. Bunun yanında konuşma becerisinin beceriler arasında ilk sırada yer aldığını belirten öğretmen sayısı sekizdir. Tablo 4’ün alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde herhangi bir sıralamada bulunmayan ya da yalnızca birer Türkçe öğretmeni tarafından yeğlenen öncelik sıralaması yer almaktadır. Konuşma becerisinin önemine ve beceriler arası önceliklere ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö.7:** “İnsanlar doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle dünyaya gözlerini açarlar. Konuşma, dinleyen ile konuşan arasında bir düşünce alışverişi, yaşantıların başkalarıyla paylaşılması işidir. Konuşmayla öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmelerini sağlar.

*Konuşma-dinleme-okuma-yazma. Bireyin kendisini ifade edebilmesi ve ifade edilenleri anlaması önemlidir.”*

**Ö.23:** “Konuşma, insanın kendisini ifade etmesinin yazmadan sonra ikinci yoludur. İnsanın kendisini ifade etmesi, iletişim kurması, toplum içinde bir yer edinmesi açısından önemlidir. Sıralama yapmak biraz güç; ama konuşma daha baskındır. Çünkü insan iletişimde ve kendini ifade etmede en çok konuşmayı kullanır.”

**Ö.36:** “Konuşma becerisi en önemli beceridir bence çünkü iletişim her şeyin temelidir. Sosyal ilişkilerde yaşadığım temel problem ifade sorunudur.”

Belirlenen temalardan üçüncüsü Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini değerlendirmede dikkate aldıkları ölçütleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin dikkate aldığı ölçütler

Ölçütler	f	%
Jest-mimik/Beden dili	15	35.71
Sesini ayarlayabilme	13	30.95
Telaffuz	13	30.95
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilme	10	23.80
Başlangıç ve bitiriş ifadeleri/Nezakete ifadeleri/ Hitap	8	19.04
Akıcı, açık ve net konuşabilme	7	16.66
Vurgu ve tonlama	7	16.66
Standart Türkçe ile konuşabilme	5	11.90
Konuya yeteri kadar hakim olabilme	4	9.52
Düşünceleri bir sıra içerisinde aktarabilme	4	9.52
Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme	3	7.14
Tekrara düşmeme	3	7.14



Atasözü ve deyim kullanımı	2	4.76
Diğer	14	33.33

Tablo 5’te Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini değerlendirirken en çok “jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması” gibi ölçütlere önem verdikleri görülmektedir. Tablo 5’in alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde “konuyu ele alış biçimi, kendini iyi ifade edebilme, çevresel etmenler, cümlelerin kuruluşu, konuşma bütünlüğü, konuşmanın amacına uygunluk, ikna edebilme yeteneği, çelişkiden uzak konuşma, heyecan kontrolü, yeteri örneklendirme yapabilme, cümleler arası tutarlılık, yabancı sözcük kullanmama, hazırbulunuşluk seviyeleri, göz teması kurabilme” gibi ölçütler yer almaktadır. Katılımcılar tarafından bu ölçütlere birer kez değinildiği için bunlar diğer bölümünde yer almıştır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenleri tarafından dikkate alınan ölçütlere ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

**Ö.7:** “Konuşurken ses tonunu ayarlama, görgü kurallarına uygun konuşma, kelimeleri doğru telaffuz etme, duyguları doğru ifade etme, bulunduğu ortamı dikkate alıp konuşma, nezaket ifadeleri kullanma, dinleyici ile göz teması kurma, beden dilini kullanma gibi ölçütleri dikkate alıyorum. Çünkü etkili bir konuşmanın gerçekleşmesi için bunlar şart.”

**Ö.18:** “Bununla ilgili bir değerlendirme anketi hazırlıyorum. Konuya hakimiyet, cümlelerin sıralanışı, öğrencinin duruşu, jest ve mimik hareketlerini ölçüt alıyorum.”

**Ö.25:** “Telaffuz, hitap, ses tonu, vurgu, düşünceyi karşı tarafa aktarma ve örneklerden yararlanma.”

**Ö.42:** “Sözcükleri anlamlarına uygun kullanma ve doğru telaffuz etme, düzgün cümleler kurma, anlatım bozukluğu yapmama, anlatmak istediklerini doğru, eksiksiz ve yanlış anlaşılacak şekilde ifade etme.”

Belirlenen temalardan dördüncüsü, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir ölme aracından yararlanıp yararlanmadığına ilişkindir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir ölme aracından yararlanıp yararlanmadığına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Evet, yararlanıyorum	21	50.00
Hayır, yararlanmıyorum	18	42.85
Bazen yararlanıyorum	1	2.38
Diğer	2	4.76

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde bir ölçme aracından yararlandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde herhangi bir ölçme aracından yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

**Ö.5:** “Yararlanıyorum. Yapılan değerlendirme işleminin geçerli ve güvenilir olması için...”

**Ö.12:** “Bazen, akran değerlendirme formları ve öz değerlendirme formlarını kullanıyorum. Ama özel olarak konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı kullanmıyorum. Kendi bilgi ve becerilerim dahilinde bu becerileri ölçüyorum.”

**Ö.16:** “Evet yararlanıyorum. Bir değerlendirme yapılmadığı zaman çocuk hatalarını göremez...”

**Ö.21:** “Kullandığım bir ölçme aracı yok. Bunun sebebi sınıfların kalabalık olması ve her öğrenciye ayıracak zamanın olmaması...”

**Ö.33:** “Hayır gerek görmüyorum. Kendi bilgilerime dayanarak sözlü bir şekilde uyarıyorum.”

Belirlenen temalardan beşincisi, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarına dönüt verip vermediklerini ve dönüt veren öğretmenlerin dönüt verirken nelere dikkat ettiklerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerden gelen yanıtların dağılımı Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 7. Konuşma etkinliklerinde Türkçe öğretmenlerinin dönüt verip vermediklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Evet, dönüt veriyorum	41	97.61
Bazen verebiliyorum	1	2.38
Hayır, dönüt vermiyorum	-	-

Tablo 7’de Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarına çok büyük oranda dönüt (geribildirim) verdikleri görülmektedir.

Tablo 8. Türkçe öğretmenlerinin dönüt verirken nelere dikkat ettiklerine ilişkin görüşler

Görüşler	f	%
Kırıcı dilden uzak olmaya dikkat ediyorum	11	26.19
Yapıcı ve geliştirici dönütler vermeye çalışıyorum	9	21.42
Anında dönüt vermeye dikkat ediyorum	8	19.04
Öğrencide farkındalık sağlayıcı dönütler vermeye çalışıyorum	4	9.52
Konuşmaya teşvik edici dönütler vermeye dikkat ediyorum	4	9.52
Sözlerini kesmemeye dikkat ediyorum	3	7.14
Motive edici dönütler vermeye çalışıyorum	3	7.14
Olumlu ve olumsuz yönlerin her ikisini de belirtmeye dikkat ediyorum	3	7.14
Öğrencinin zorlandığı bölümler üzerinde durmaya çalışıyorum	2	4.76
Diğer	14	33.33

Tablo 8’de Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarına dönüt verirken kırıcılıktan uzak, yapıcı ve anında dönütler vermeyi yeğledikleri görülmektedir. Tablo 8’in alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde; dönüt verirken dikkate ettiği noktalara değinmeyen öğretmen görüşleri ve “sıklıkla yapılan hatalar üzerinde duruyorum, heyecan azaltmaya yönelik dönütler veriyorum ve konuşma sonrasında dönütler veriyorum” gibi birer kez değinilmiş görüşler yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin

konuşmalarına dönüt verip vermediklerine ve dönüt veren öğretmenlerin dönüt verirken nelere dikkat ettiklerine ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

**Ö.6:** “Öğrencilere dönüt veriyorum. Dönüt verirken öğrenciye hatasını fark ettirmeye çalışıyorum. Öğrenciyi kırmadan, yapıcı dönütler olmasına özen gösteriyorum.”

**Ö.17:** “Mutlaka veriyorum. Onları kırmayacak ve motive edecek dönütler veriyorum.”

**Ö.25:** “Evet veriyorum. Yapıcı cümlelerle olumlu ve olumsuz yönlerini söylüyorum. Bariz bir hatası varsa o konuşmayı tekrar yaptırıyorum.”

Belirlenen temalardan altıncısı Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yararlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum	19	45.23
Yararlı bulmuyorum	15	35.71
Kısmen etkili fakat yetersiz buluyorum	3	7.14
Kullanmıyorum, bir fikrim yok	2	4.76
Diğer	3	7.14

Tablo 9’da görüldüğü üzere konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin %45.23’ü olumlu; %35.71’i olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu etkinlikte tarafsızlığı ve samimiyetsizliği sorun olarak görmektedir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme hakkındaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö.4:** “Akran değerlendirme faydalı bir etkinlik. Öğrenci hem kırıcı olmayan yapıcı eleştiri rolünü üstlenebiliyor, eleştiriye açık olmayı öğreniyor ve kendi yanlışlarını da arkadaşından yola çıkarak belirleyebiliyor.”

**Ö.17:** “Sınıfın genel olarak dikkatini toplamaya ve arkadaşlarını değerlendirmeye yönelik olduğu için olumlu buluyorum.”

**Ö.29:** “Konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme etkinliklerini öğrenciler nesnel bir şekilde yapmıyorlar. Bunun sebebi olumsuz değerlendirme yaptıkları zaman arkadaşlarının kendilerine küseceklerini sanıyorlar.”

**Ö.31:** “Gereksiz buluyorum. Çünkü çocuklar buna genellikle arkadaşlarıyla olan sevgi bağına göre cevap veriyorlar.”

**Ö.32:** “Bu etkinliklerin gerekli olduğunu düşünüyorum ancak ölçütler yetersiz.”

Belirlenen temalardan yedincisi Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yararlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum	23	54.76
Yararlı bulmuyorum/Etkili olmadığını düşünüyorum	16	38.09
Diğer	3	7.14

Tablo 10’da konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinliklerine ilişkin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 54.76’sı olumlu; %38.09’u olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildirenlerin büyük bir çoğunluğu bu etkinliklerin öğrencide farkındalığı artırdığını belirtirken olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise bu etkinliklerde tarafsızlığı ve uygulanabilirliği sorun olarak görmektedir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme hakkındaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö.8:** “Öz değerlendirme etkinliklerinin akran değerlendirme etkinliklerine göre etkisinin daha az olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci okuduğu maddeleri özümsemeden, anlamadan ve daha sonrasında uygulamadan işaretliyor. Bu formlarda öğrenci hatalarını sesli olarak ifade etse de aynı hataları genellikle tekrarlıyor.”

**Ö.10:** “Fazla sıkıcı ve maddeleri uzun tutulmuştur. Dilbilgisi konularının daha ağırlıkta olması gerekmektedir. Bu formdaki maddeler uygulanabilirlikten uzaktır.”

**Ö.18:** “Öz değerlendirme etkinlikleri, öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturuyor. Onların dikkatini topluyor. Olumlu buluyorum.”

**Ö.27:** “Kendi eksiklerini ve yanlışlarını kendi gözüyle görerek tespitte bulunmasının gayet yararlı olduğunu düşünüyorum.”

**Ö.36:** “Bu değerlendirme yöntemi doğru uygulanırsa öğrenciye uzun vadede katkı sağlayacaktır. Çünkü kendi gözümüzden yorum yapmak, artıları, eksileri görmek önemli bir beceridir. Bu etkinliğin olumsuz tarafı objektiflik sorunudur.”

Belirlenen temalardan sonuncusu, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplarken konuşma becerisini dikkate alıp almadıklarına ilişkindir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplarken konuşma becerisini dikkate alıp almadıklarına ilişkin görüşler

Görüşler	f	%
Dikkate alıyorum	33	78.57
Dikkate almıyorum	5	11.90
Çok az dikkate alıyorum	2	4.76
Bazen dikkate alıyorum	1	2.38
Diğer	1	2.38

Tablo 11’de Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Türkçe ders notlarını hesaplamada konuşma becerisini dikkate aldıkları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin

ders notu oluştururken konuşma becerisini dikkate alıp almadıklarına ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

**Ö.1:** “Dikkate almıyorum. Ders yükü ve not çeşitliliği içerisinde zaman bulamıyorum. Ama gerekli olduğunu düşünüyorum.”

**Ö.2:** “Yazılı sınav notlarını verirken konuşma becerilerini dikkate almamız mümkün değil. Ancak ders içi etkinlik notlarını verirken öğrencilerin düzgün bir Türkçe ile konuşmasını göz önünde bulunduruyorum.”

**Ö.13:** “Bu beceriye ders sırasında çok önem versem de ders notlarına yansıttığım pek söylenemez. Not haline getirmek için uzun bir sürece ihtiyaç duyulduğundan bu beceriyi notlara karıştırmıyorum.”

**Ö.24:** “Ders içi performans notlarında bu becerileri dikkate alıyorum. Çünkü dersimizin bütününde bu becerilerin de kazandırılması gerektiğini düşünüyorum...”

**Ö.32:** “Derse katılım notuna etki edebiliyor. Çünkü Türkçe dersi bir bütündür ve süreç temelli değerlendirmenin gerekli olduğu bir derstir.”

### Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini de diğer beceriler kadar önemli görmeleri ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanmalarınıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, soru-cevap, münazara/tartışma/panel, drama/canlandırma gibi teknikleri daha çok yeğledikleri görülmektedir. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerde öğretmenlerin açık uçlu sorular sorma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, tahmin etme, münazara, canlandırma gibi etkinlikleri uyguladıklarını belirtmiştir. Altun Demir (2015) de lise öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu benzer bir çalışmada öğretmenlerin drama, diyalog, rol oynama ve soru cevap gibi teknikleri daha yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre ortaokul ve lise öğretmenlerin konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin benzer etkinliklerden yararlandıkları söylenebilir.

Araştırmada, konuşma becerisi ile ilgili sınıf içi etkinlikler arasında Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlıksız konuşmalara çok fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak, Sağlam ve Doğan (2013) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerini tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada hazırlıksız konuşma sırasında öğrencilerin, Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hata yaptıkları, kelime bulmakta zorlandıkları, sık sık kelime ve cümle tekrarına düştükleri, çoğunlukla bir plan yapmadan konuştukları, olay ağırlıklı anlatımlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin söz konusu hataları dikkate alarak hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir takım stratejiler belirlemeleri gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmede daha çok jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması gibi görece düşük düzeyde bilişsel işlem

gerektiren ilkeleri yeğlemiş olmalarıdır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin konuşmanın devinişsel yönüne daha çok odaklandıkları söylenebilir.

Araştırmada dikkat çekici sonuçlarından biri, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün konuşma becerisini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanmamalarıdır. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer biçimde öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla programda önerilen konuşma becerisini değerlendirme formu da dâhil olmak üzere herhangi bir ölçme aracı kullanmadıkları, öğrencilere konuşmaları esnasında sözlü uyarılarda bulunarak değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Arhan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin %93,9'unun konuşma eğitiminde "ölçme ve değerlendirme"yi bilimsel olmayan ölçütlerle yaptıkları görülmüştür. Göçer'in (2011) yazma becerisinde yürüttüğü benzer bir araştırmada öğretmenlerin tamamının sınavlardaki kompozisyon sorusundan başka öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini farklı araçlarla ölçüp değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum dolaylı olarak öğretmenlerin becerileri ölçme açısından konuşma becerisini yazma becerisi kadar önemsemediklerini göstermektedir.

Geribildirim, öğrencinin dilsel gelişim özelliklerinin, kaygı düzeyinin, özgüveninin, bunun yanında sapmanın türünün, dizgesel olup olmadığının, iletişimsel rolünün birlikte değerlendirilmesi sonucunda biçimlenen önemli bir bilgi kaynağıdır. Geribildirim amaçlanan etkiyi yaratması, öğrencinin öğrenmesini destekleyebilmesi belirtilen değişkenlerin ne derece yetkin bir biçimde değerlendirildiğine bağlıdır (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015). Araştırmanın veri tabanını oluşturan öğretmenlerin dönüt verme durumu ve dönüt verirken dikkat ettikleri ölçütlere bakıldığında, dönüt ve düzeltmenin öneminin farkında oldukları söylenebilir.

Yapılandırmacılığı temel alan Türkçe Öğretim Programında (TTKB, 2006) konuşma öğrenme alanının değerlendirme aşamasıyla ilgili olarak öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacağı ve öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştireceği belirtilmiştir. Buna karşın bu araştırma öğretmenlerin "akran değerlendirme" ve "öz değerlendirme" gibi yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretimsel uygulamaları yeterince yararlı bulmadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Nitekim, akran değerlendirmenin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğine ilişkin araştırmalar (Patri, 2002; Lim, 2007; Temizkan, 2009) bulunmasına karşın bu sonuç yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmenler tarafından hala tam olarak anlaşılmadığını ya da öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramının öngördüğü öğretimsel uygulamalara tam olarak uyum sağlayamadıklarını düşündürmektedir. Bu düşüncelere koşut olarak Öztürk (2013) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış hakkındaki bilgi seviyesinin yeterli düzeyde olmadığı ve çoğunun yapılandırmacı anlayış ilkelerine dayalı ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini etkin kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenleri konuşma becerisini de diğer beceriler kadar önemli görmektedirler. Ancak, öğretmenlerin, öğrencilerin jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması gibi düşük düzeyde bilişsel işlem

gerektiren konuşma ilkelerini daha fazla gözettikleri, konuşma sürecinde lme araçlarını yeterli lde kullanmadıkları, yapılandırıcı öğrenme kuramına dayalı uygulamalara uyum sağlayamadıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan Türkçe ęretmenlerinin verilen dönütün niteliğinin öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

**Kaynakça**

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. 9. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altun Demir, N. (2015). Konuşma ve Dinleme Becerileri Üzerine Öğretmen Bilişi ve İnanışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 173-178.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, G. (2013). Konuşma Öğretimi. Cemal Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s. 161-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 285-302.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*. 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, N., F. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdem, İ. (2013a). Konuşma Eğitimi. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 181-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2013b). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 415-452.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma Eğitimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 93-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Karami, A. ve Rezaei, A. (2015). An Overview of Peer-Assessment: The Benefits and Importance. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 93-100.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınları.
- Lim, Hana. (2007). A Study of Self- and Peer-Assessment of Learners' Oral Proficiency. CamLing. Essex University.
- Önen, A. (2009). *Türkçeyi Türkçe Konuşmak*. 4. Baskı, İstanbul: İnkılap.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. 6. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, M. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis Yedi Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.



- Patri M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109–31.
- Sağlam, Ö. ve Doğan Y. (2013). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(6), 90-112.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review Of Educational Research*, 68, 249–276.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. vd. (2013). Ölçme ve Değerlendirme. Cemal Yıldız (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s. 355-395). Ankara: Pegem Akademi.