

**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA EĞİTİMİ
VE KONUŞMA ETKİNLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
(KIRIKKALE İLİ ÖRNEĞİ)**


**YÜKSEK LİSANS TEZİ
FATİH ARSLAN**


**TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. MESİHA TOSUNOĞLU**


KIRIKKALE-2010

TC
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Fatih ARSLAN tarafından hazırlanan "Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)" adlı tez çalışması, jürimiz tarafından, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
JÜRİ BAŞKANI


Yrd. Doç. Dr. Ümmühan Bilgin TOPÇU
ÜYE


Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU
ÜYE

ÖZET

2005 yılında uygulanmaya başlayan “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-5 ve 6-8. sınıflar), etkinlik temelli öğretim büyük önem taşımaktadır. Dil becerileri denilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğretimi etkinlikler vasıtasıyla öğretilmektedir. En çok kullanılan dil becerilerinden olan konuşmanın öğrenilmesinde de etkinlikler büyük önem arz etmektedir. Burada, öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çünkü programın sınıftaki uygulayıcısı öğretmenlerdir.

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma yedi bölümden oluşmuştur.

Birinci bölümde, problem durumu ve alt problemler verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde, konuşma, konuşmanın niteliği ve gelişiminden bahsedilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise ana dili öğretiminde konuşma eğitiminin önemi anlatılmıştır. Dördüncü bölümde, konu ile ilgili yapılmış çalışmalardan kısaca bahsedilmiştir.

Araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kırıkkale ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 70 Türkçe Öğretmeni ve 213 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = ,05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir.

Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada araştırmacının geliştirdiği 30 maddeden ve 4 boyuttan oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçları beşli Likert tipinde hazırlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma eğitimi için önerilen etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam olarak edinemediğini

düşünmektedirler. Öğretmenler, kazanımların ve amaçların açık ve net anlaşıldığını fakat uygulamada sorun olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması, konuşma etkinliklerinin yapılmasını zorlaştırmakta, dolayısıyla konuşma eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca buna bağlı olarak ders süresinin de yetmemesi sorunu ortaya çıkmakta ve öğretmenler sağlıklı bir şekilde konuşma eğitimi verememektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı öneriler araştırmanın son bölümünde verilmiştir.

ABSTRACT

It is very crucial that activity based Education on Turkish course at primary school programme which implemented since 2005. Listening, speech and writing teach by activities. It is named skills of language. At the same way, activities is very important to teaching of speech which the most used in skills of language. At this point, teachers have major task. Because, classrooms adaptate by teachers.

This study has seven chapters. The aim of this study is determine the views of Turkish and primary school teachers about training of speech and activities that let the develop skills of language in primary schools.

First part is about study problem and sub problems. In the second part, mentioned about speech and attribute of speech and evolution of speech. At the third part, explained about importance of speech training when the teaching of mother tongues. At the fourth part, mentioned briefly about literature survey related the topic.

Participants attended primary schools in city center in Kırıkkale. Research participants consist of 70 Turkish teacher and 213 grade teachers who work at primary schools in Kırıkkale.

Statistical analysis of the research findings were performed by percentage, mean, t-test and one-way analysis of variance. The level of significance $\alpha =,05$ accepted the way which tested the differences . The findings were analyzed with the SPSS program.

Research design is comparsion typed relational survey. The data measurement used in this study developed by researcher which consist of 30 items and 4 dimensions. The data measurement tools arranged in type of quinary Likert-type scale.

Teachers who participated in study think that students could not get gains exactly which specified in the program at the end of the activities. They also believe that aims and gains understood by students but, application has some issue. Furthermore, its hard to make speech activities because of class size. Whereat, speech training effects

negatively. At the same way, speech training can not taught by teacher because, course duration was not enough.

Last section contains another results and recommendations depend on these results.

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)” adlı çalışmamı, ilmi ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve faydalandığım eserlerin bibliyografyada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

Fatih ARSLAN

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan en önemli özelliği, düşünebilmesi ve düşündüklerini başkalarına anlatabilmesidir. Bu açıdan insan, edindiği bilgi, tecrübe, hayal ve düşüncelerini konuşarak anlatan tek canlıdır.

İnsanlar, toplumsal yaşamın gereği olarak birbirleriyle devamlı ilişki kurarlar. Bu ilişkiler, insanlarda, konuştukları kişiler üzerinde olumlu etkiler yapmak ihtiyacını doğurur. İnsanlar üzerinde olumlu etkiler bırakmanın en önemli yollarından biri güzel ve etkili konuşmaktır.

İnsanların, birbirleriyle kusursuz bir şekilde anlaşmaları için iyi bir konuşma eğitimi almış olmaları gerekir. Bu eğitim de ilk başta ailede ve daha sonra okulda verilir. Bu nedenle öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu çalışmada, okullarda öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayan konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri alınarak okullarda verilen konuşma eğitimine ışık tutmak amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde görüş, öneri ve desteklerini gördüğüm sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın çeşitli aşamalarında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım ve meslektaşlarım Yrd. Doç. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU'ya, Arş. Gör. Hüseyin Miraç PEKTAŞ'a, Arş. Gör. Mehmet KATRANCI'ya ve Fatih Çiftçi'ye teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖZET	I
ABSTRACT	III
KİŞİSEL KABUL.....	V
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Problem Cümlesi.....	3
1. 3. Alt Problemler.....	3
1. 4. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 5. Araştırmanın Önemi	5
1. 6. Sayılılar.....	6
1. 7. Sınırlılıklar.....	6

1. 8. Tanımlar.....	6
---------------------	---

BÖLÜM II

2.KONUŞMA, KONUŞMANIN NİTELİKLERİ, GELİŞİMİ.....	8
2.1. Konuşma.....	8
2.2. Konuşmanın Niteliği Ve Oluşumu.....	12
2.3. Konuşmada Sesin Önemi.....	15
2.4. Sesle İlgili Kavramlar.....	16
2.4.1. Boğumlanma.....	16
2.4.2. Tonlama.....	17
2.4.3.Vurgu.....	19
2.4.4. Durak.....	21
2.5. Konuşma Gelişimi.....	21
2.6. Konuşma Kusurları.....	24

3. BÖLÜM III

3. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE KONUŞMA EĞİTİMİ.....	26
3. 1. Dil	26
3.2. Ana Dili Ve Öğretimi	29
3.3. Ana Dili Eğitiminde Konuşmanın Yeri Ve Önemi.....	32
3.4. Konuşma Eğitimi.....	32
3.5. Konuşma Eğitiminin Tarihî Süreci (Cumhuriyet Dönemi Türkçe Eğitim Programlarında Konuşma Eğitimi).....	37
3.5.1. İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programları.....	37
3.5.1.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı.....	37
3.5.1.2. 1926 İlk Mektep Türkçe Ders Programı.....	38
3.5.1.3. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı.....	39
3.5.1.4. 1936 İlkokul Türkçe Programı.....	39
3.4.1.5. 1948 İlkokul Türkçe Programı.....	41
3.5.1.6. 1968 İlkokul Türkçe Programı.....	41
3.5.1.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	42

3.5.1.8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)	43
3.5.2. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programları	44
3.5.2.1. 1340 (1924) Lise birinci Devre Müfredat Programı	44
3.5.2.2. 1929 Ortamektep Türkçe Programı	44
3.5.2.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	45
3.5.2.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı	45
3.5.2.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı	46
3.5.2.6. 1962 Ortaokul Türkçe Programı	50
3.5.2.7. 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı	50
3.5.2.8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	51
3.6. Konuşma Eğitiminde Etkinliklerin Önemi	54
3.6.1. Etkinlik Örnekleri	58
3.6.1.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-5. Sınıflar) Etkinlik Örnekleri	58
3.6.1.1.1. Birinci Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri	58
3.6.1.1.2. İkinci Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri	59

3.6.1.1.3. Üçüncü Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri	59
3.6.1.1.4. Dördüncü Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri	60
3.6.1.1.5. Beşinci Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri	60
3.6.1.2. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (6,7,8. Sınıflar) Etkinlik Örnekleri	61
3.6.1.3. Konuşma Becerisini Geliştiren Diğer Etkinlik Örnekleri.....	66
3.6.1.4. İlköğretim Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Etkinlikleri.....	69
3.6.1.5. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Etkinlikleri	69
3.6.1.6. İlköğretim Okulları 6,7 ve 8. Sınıf Etkinlikleri	70
3.7. Konuşma Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü.....	70
3.8. Konuşma Eğitiminde Aile Ve Okulun Önemi.....	75

BÖLÜM IV

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	78
-----------------------------	----

BÖLÜM V

5.YÖNTEM.....	81
5.1. Araştırmanın Modeli.....	81
5.2. Evren	81
5.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	84
5.4. Ölçeğin Geçerlik Çalışması	86
5.5. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması.....	90
5.6. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	90
5.7. Verilerin Çözümlemesi.....	91

BÖLÜM VI

6. BULGULAR VE YORUMLAR.....	93
6.1. Ölçekte Bulunan Faktörleri Oluşturan Maddeler ve Bu Maddelere Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Katılma Düzeyleri	102
6.2. Türkçe Öğretmenlerinin “Program”, “Etkinlik”, “Okul Ve Aile” Ve “Öğretmen” Boyutlarında, Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyleri	112
6.3. Türkçe Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlerden Cinsiyete, Mesleki Kıdeme ve Branşa Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular	114
6.3.a. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	114
6.3.b. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	115
6.3.c. Türkçe Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	119
6.4. Sınıf Öğretmenlerinin “Program”, “Etkinlik”, “Okul Ve Aile” Ve “Öğretmen” Boyutlarında, Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	122
6.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlerden Cinsiyete, Mesleki Kıdeme ve Branşa Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular	123

6.5.a. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	123
6.5.b. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	124
6.5.c. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	128
6.6. Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin “Program”, “Etkinlik” ve “Okul ve Aile” ve “Öğretmen” Boyutlarında Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri	132

BÖLÜM VII

7. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	134
7.1. Sonuçlar.....	134
7.2. Öneriler.....	138
KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	148

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLolar

Tablo1: İlköğretim Birinci Kademe Öğretim Programlarının Konuşma Eğitimiyle İlgili Özellikleri	52
Tablo 2: İlköğretim İkinci Kademe Öğretim Programlarının Konuşma Eğitimiyle İlgili Özellikleri.....	53
Tablo : 3 Geleneksel Öğretme Ortamları ile Aktif Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerine Ait Bilgiler	82
Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerine Ait Bilgiler	83
Tablo-6: Ölçeği Oluşturan Faktörlerin Yapısı	87
Tablo-7: Ölçekte Yer Alan Maddelerin Döndürülmüş Faktör Yükleri	87
Tablo-8: Ölçeğin Geneli ve Faktörlerine Ait Güvenirlik Katsayıları	90
Tablo -9: Veri Toplama Aracı Derecelendirme Ölçeği.....	92
Tablo-10: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Genel Olarak Katılma Düzeylerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı	93

Tablo-11: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Program” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri	102
Tablo-12: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Etkinlik” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri	104
Tablo-13: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Okul ve Aile” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri	107
Tablo-14: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri	109
Tablo 15: Türkçe Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Genel Katılım Düzeyleri	112
Tablo 16: Türkçe Öğretmenlerinin Katılım Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler (t-testi)	114
Tablo 17: Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılım Düzeyleri	115
Tablo 18: Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Duru.....	117
Tablo 19: “Okul ve Aile” Boyutunda Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Grup Lehine Olduğunu Ortaya Koymak İçin Yapılan Scheffe Testi	118
Tablo 20: Türkçe Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılım Düzeyleri	119
Tablo 21: Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılım Düzeylerinin Mezuniyet Alanı Değişkeninden Etkilenme Durumu	121
Tablo 22: Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Genel Katılım Düzeyleri	122

Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Katılım Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler (t-testi) ..	124
Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Konuşma Eğitimi Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri ..	125
Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu ..	127
Tablo 26: “Okul ve Aile” Boyutunda Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Grup Lehine Olduğunu Ortaya Koymak İçin Yapılan Scheffe Testi ..	128
Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri ..	129
Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Katılım Düzeyleri İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkiler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi ..	130
Tablo 29: “Okul ve Aile” Boyutunda Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Grup Lehine Olduğunu Ortaya Koymak İçin Yapılan Scheffe Testi ..	131
Tablo 30: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Katılım düzeyleri Arasındaki İlişkiler (t-testi) ..	133

ŞEKİLLER

Şekil-1: Konuşma Süreci ..	14
Şekil-2: Tonlama Frekansı ..	18
Şekil-3: Tonlama Frekansı ..	18
Şekil-4: Vurgu Frekansı ..	20
Şekil-5: Scree Grafiği ..	86

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil, bireysel ve toplumsal yaşamın en önemli iletişim ögesidir. Bireyler ihtiyaçlarını, fikirlerini ve duygularını ifade etmek için dili kullanırlarken bir yandan da sosyalleşirler. İnsanların iletişim ve sosyal becerileri beraber ilerler. Dili kullanma yeteneği, insanın çevresindeki dünyayı anlaması ve ona katılması bakımından için önemli bir adımdır. Dil sayesinde insanlar çevresindekilerle tanışır, birlikte olur ve yaşadığı dünya ile ilgili bilgiler elde eder.

Bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri ve toplumsal hayatın bir parçası olmalarını sağlayan dil, öncelikle aileden ve yakın çevreden edinilir. Fakat, aileden ve çevreden edinilen dil, plansız ve gelişigüzel bir şekilde gelişeceğinden birçok dil problemi de bu süreçte edinilir. Dilin, kurallarına uygun olarak öğrenildiği yer eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumlarında, dil becerilerinin gelişmesinde en önemli ders Türkçedir. Türkçe derslerinin en önemli amacı, öğrencilerin dört temel dil becerileri olan okuma, dinleme ve konuşma, yazma becerilerini geliştirmektir. Dil öğrenme alanları da denilen bu becerileri birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu becerilerin hepsi birbiriyle bağlantılıdır ve ders sırasında hepsine gerekli zaman ayrılmalıdır.

Konuşma, bireylerin iletişim kurarlarken aktif olarak kullandıkları en önemli iletişim aracıdır. Çünkü iletişim, konuşmaya ve dinlemeye dayanır. Bu açıdan bakıldığında dilin en fazla “konuşma” olarak kullanıldığı söylenebilir. Konuşma, bireyin diğer insanlara kendini ifadesi, algılarını ve düşüncelerini dışarıya yansıtma biçimidir; kısacası iletişimin temel unsurudur. Konuşma olmadan iletişim tam olarak

gerçekleşemez, çünkü iletişim sürecinin dönütlerle tamamlanması gerekir; bu dönütlerin büyük çoğunluğu da konuşmayla verilir. Konuşmasız bir iletişim süreci, pasiftir.

Konuşma, dilin anlatım alanındaki becerilerindedir ve çok geniş bir kavramdır. Ses, telaffuz, anlama, anlatma, iletişim gibi birçok iç içe girmiş kavramı kapsamaktadır. Böylesine geniş bir kapsamı olmakla birlikte dilin doğal becerilerinden biri olması nedeniyle de kendiliğinden gelişme özelliğine sahiptir. Ancak istenen ve bilimsel olan, konuşmanın kültürel ortaklığı sağlayacak ve kültür birliğini bozmayacak şekilde gelişmesini temin etmektir. Bu nedenle örgün eğitimde ölçünlü dilin konuşma boyutunun geliştirilmesi büyük önem arz eder. Özellikle öğretmenlerin Türkçe derslerinde dilin konuşma becerisinin öğretimine büyük önem vermeleri gerekir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinin Türkçe eğitimindeki yerine bakıldığında Cumhuriyet dönemini kapsayan bütün Türkçe Eğitim ve Öğretim Programlarında yer aldığı görülür. Konuşma, dilin “anlatım” boyutunda şifahi ifade, ağızdan ifade, sözlü anlatım, konuşma gibi başlıklarla ele alınmış; açıklamalar veya maddeler verilerek öğrencilere konuşma becerisi olarak kazandırılacaklar izah edilmiştir.

2005 yılında değişen ve önceki programlara göre geliştirilen bir program özelliği taşıyan, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-5. Sınıflar) ve (6,7 ve8. Sınıflar), diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi, konuşma öğrenme alanında da gerekli değişiklikler yapılmış ve öğrencilerin derslere daha aktif olarak katılımlarını sağlayacak düzenlemelere gidilmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak hazırlanan yeni programda, öğrenciyi merkeze alacak uygulamalar verilmiştir. Bunlar arasında derslerin etkinlik esasına uygun olarak işlenmesi de yer almaktadır.

Programdaki etkinlikler, Türkçe dersinin bilgi ve beceri dersi niteliğine uygun olarak; öğrencinin beceri kazanmasını, var olan becerisini geliştirmesini sağlamaya yöneliktir. Bu etkinlikler, öğretim sürecinin, ders işleme şeklinin merkezinde yer almaktadır.

Okulda veya okul dışında yapılacak etkinliklerin beceriye dönüşmesi, öğretmenlerin öğretim sürecinde yapacakları uygulamalara ve öğretimdeki yol, yöntem, teknik ve usullere bağlıdır. Bu nedenle “konuşma eğitimi” ile ilgili ülkemizdeki durumu ortaya koyma bakımından öğretmenlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin konuşma eğitimi ve etkinlikleriyle ilgili uygulamaları hakkındaki görüşleri belirlenecektir. Bunun için ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri ve ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, programdaki konuşma eğitimi, konuşma eğitimi ile ilgili etkinlikler, konuşma eğitimi etkinliklerinin uygulanmasında okulun, ailenin ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin önemi konusundaki görüşleri belirlenecek; bu görüşlere dayalı olarak yapılacak değerlendirmelerle bir sonuca varılacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görevli, Türkçe ve sınıf öğretmenleri, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere hangi düzeyde katılmaktadırlar?

1.3. Alt Problemler

Problem cümlesine uygun olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1.3.1. Türkçe öğretmenlerinin “program”, “etkinlik”, “okul ve aile” ve “program” boyutlarında, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri nedir?

1.3.2. Türkçe öğretmenlerinin, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri,

1.3.2.1. Cinsiyetlerine,

1.3.2.2. Mesleki kıdemlerine,

1.3.2.3. Mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.3. Sınıf öğretmenlerinin “program”, “etkinlik”, “okul ve aile” ve “program” boyutlarında, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri nedir?

1.3.4. Sınıf öğretmenlerinin, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri,

1.3.4.1. Cinsiyetlerine,

1.3.4.2. Mesleki kıdemlerine,

1.3.4.3. Mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.5. İlköğretimde, Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerle sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademedeki verilen Türkçe derslerinde, öğrenme alanlarından biri olan konuşma eğitimi ve konuşma eğitiminin geliştirilmesine için yapılan konuşma etkinlikleri hakkında öğretmen

görüşlerini belirlemek ve bu görüşler doğrultusunda konuşma eğitiminin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için öneriler ortaya koymaktır.

1.5.Araştırmanın Önemi

Konuşma evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceri vasıtasıyla duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. Konuşma insanın doğasında vardır, ancak doğru etkili bir konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma becerisinin kazandırılıp geliştirilmesi, bireylerin toplum hâlinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin planlayıp sınıfta yaptıracağı konuşma etkinlikleri, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme açısından çok önemlidir. Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel amaçların başında 2005 Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak “konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazandırma ve tür yöntem ve tekniklere uygun konuşma” gelmektedir. Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta konuşma ağırlıklı öğretim etkinliklerine yer vermelidir. Ayrıca programın içeriği ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, onu etkili ve verimli hâle getirecek olan uygulamadaki öğrenme yaşantıdır. Öğretmen, konuya uygun öğretim uygulamalarına yer vermiyorsa öğretim amacına ulaşamaz. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğretmenler, konuşma becerisine yönelik, ders içi ve ders dışı etkinliklere gereken önemi vererek ve öğrenciler için en uygun etkinliği seçerek onların konuşma becerisini geliştirmeye azami derecede katkıda bulunmaya çalışırlar.

Çalışmamız, öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirme amaçlı düzenledikleri ders içi ve ders dışı etkinliklerini belirleme, bu etkinliklerin Türkçe öğretimine etkisini ortaya koyma ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki yaşadıkları sorunları tespit etme açısından önemlidir. Elde edilen sonuçlar, Türkçe dersi öğretim programları hazırlayanlara, ilköğretim Türkçe ders kitabı yazarlara, ilköğretimde görev yapan Türkçe ve sınıf öğretmenlerine, ortaöğretimde Dil ve Anlatım dersi ile Edebiyat derslerinin öğretmenlerine ışık tutacaktır.

1.6. Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak yürütülmüştür.

1.6.1. Öğretmenler veri toplama araçlarını samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtmak biçimde cevaplandırmışlardır.

1.6.2. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzmanlardan elde edilen bilgiler yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.7.Sınırlılıklar

Araştırma;

1.7.1. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezi sınırları içinde bulunan 52 ilköğretim okulu ile,

1.7.2. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Kırıkkale ili merkez sınırları içerisinde görev yapan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile,

1.7.3. Araştırmadan elde edilecek bulgular Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracına vereceği yanıtlardan elde edilecek bilgiler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sık kullanılacak olan kavramlardan bazılarının tanımları aşağıda verilmiştir.

Eğitim Programı: Bir milletin kültürünü meydana getiren temel unsurları dikkate alarak toplumdaki sosyal bağları düzenleyen, bunları gelecek nesillere aktaran,

muhatap kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren hedefler dizisidir (Özbay, 1997:34).

Öğretim Programı: Eğitim programında gösterilen hedeflerin gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, fiziki imkânlar, ders malzemeleri gibi unsurları kapsayan bir bütündür (Özbay, 1997:34).

Etkinlik: Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ((1-5) ve (6-8)) yer alan kazanımların hayata geçirilmesi için öğrencilerin ders içi ve ders dışında yaptıkları uygulamalardır.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (TDK, Sözlük).

Ana Dili: “Ana dili, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dilidir. Bireyin, duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dil, temel dil olması bakımından ana dilidir” (Özbay, 2006: 3).

BÖLÜM II

3. KONUŞMA, KONUŞMANIN NİTELİKLERİ, GELİŞİMİ

3.1. KONUŞMA

İnsan, sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanlar, diğer insanlarla bir arada yaşama ihtiyacı duyarlar ve topluluk hâlinde yaşarlar. Toplumsal bir çevrede yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak, dengeli biçimde yaşayabilmek ve kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara aktarmak için toplumun öteki bireyleri ile ilişki ve irtibat kurmak zorundadır. Bireylerin toplumsallaşmasını, sosyalleşmesini ve kültürlenmesini sağlayan temel özellik ise iletişimdir.

Toplumsallaşma, bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci (TDK, Sözlük:2237), yani toplumun örf, adet ve geleneklerini, kısaca yaşam tarzını benimseyerek bireyin toplumla uyumlu hâle gelmesi sürecidir. Toplumlar, bireylerin toplumsallaşmasını dikkate alırlar ve buna büyük bir önem verirler. Toplumsallaşmanın gerçekleşebilmesi için sağlıklı bir iletişim gerekir.

İnsanlar arasında bilgilerin, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tecrübelerin, hayallerin aktarılması sürecine iletişim denir. Kısaca bilgi paylaşma faaliyeti olarak tanımlanabilen iletişim, insanların bilgilerini, düşüncelerini başkalarına anlatma ihtiyacından doğar (Tosunoğlu ve Arslan, 2010:73).

İletişimin gerçekleşebilmesi için bir ileti ve bu iletinin gönderilmesi gerekir. Bu nedenle iletişim alıcı ve verici arasında gerçekleşir. (Karasu ve Bilkan, 2008:1037) İletişimin alıcı ve kaynak olmak üzere iki temel ögesi vardır: Kavcar'a (2005:5) göre bunlardan birincisi, bize iletilenleri yani söylenenleri anlamak; ikincisi ise bizim düşünce ve duygularımızı başkalarına iletmek, yani söylemektir. Bu, insan ilişkilerinin ve toplumsal yaşamın vazgeçilmez etkinliklerinden biridir. Bir düşünce, duygu ve dileğin açıklanmasının kısacası iletişimin en doğal aracı konuşmadır. Yeryüzünde

yaşayan canlar arasında sadece insanlar kelimeleri kullanarak iletişim kurabilir. Bu nedenle insanlar için en önemli iletişim aracı konuşmadır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği, düşünebilmesi ve düşündüklerini başkalarına anlatabilmesidir. Bu açıdan insan, edindiği bilgi, tecrübe, hayal ve düşüncelerini konuşarak anlatan tek canlıdır. “İnsanı diğer canlılardan ayıran düşünme, karşılaştırma yapabilme gibi özelliklerinin sesler yardımıyla dışa vurulmasına konuşma denir” (Yaman, 2001:7). En basit anlamıyla, insanın duygu, düşünce ve isteklerini dil vasıtasıyla çevresindekilere anlatması demek olan konuşmanın çeşitli tanımları yapılmıştır:

“Konuşma, insanın kendisini sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyiciye yansıtmasıdır. Bu yansıtmanın en temel amacı konuşmacının sahip olduğu kültür değerlerinin hedef kitleyle paylaşılmasıdır.” (Ağca, 1999:71). İnsanların kendilerini en iyi ifade etme şekli olan konuşma, insanların düşüncelerini aktarma ihtiyaçlarından doğmuştur ve insanlığın var olduğu günden bugüne kadar insanlar düşüncelerini, fikirlerini, deneyimlerini anlatma ihtiyacı hissetmişler ve bunu büyük ölçüde konuşma yoluyla gerçekleştirmişlerdir.

Konuşma ile ilgili tanımlara bakıldığında hepsinin ortak özelliğinin insanların düşüncelerini başkalarına anlatma aracı olduğu görülmektedir. Karakuş (2002:104) konuşmayı; herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin, istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılması olarak tanımlamıştır. Özdemir (1999:11)’e göre ise “duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Tıpkı solumak, yemek yemek, su içmek yürümek gibi yaşamımızı oluşturan doğal bir etkinliktir.”

Görüldüğü gibi konuşma, insan hayatının doğal bir parçasıdır. Sergen (1997), insanın konuşmaya başladığı andan ölüncüye kadar geçen süre içinde konuşarak yaşamak, yaşarken konuşmak durumunda olduğunu ve acıların, kederlerin, isteklerin, sevinç ve mutlulukların, bilgi ve becerilerin kısacası bütün duygu ve düşüncelerin hep konuşma aracılığı ile anlatıldığını belirtmektedir.

İnsanların günlük yaşantıları incelenecek olursa, bu süre içinde konuşmanın çok fazla yer tuttuğu görülecektir. İnsanlar doğası gereği, yaşadıklarını, gördüklerini, duyduklarını diğer insanlarla paylaşmak isterler. Doğan'a (2009:186-187) göre insan, 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. Hem okulda hem de içinde bulunulan toplumda çevreyle iletişim kurmamak; toplumda, birey olmanın gereklerini yerine getirmemek anlamına da gelir. Bu anlamda konuşma insan olmanın gereklerinden biridir.

Konuşma çağlardan beri insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir ihtiyaçtır. Sever'in (2004:22) belirttiği gibi; bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden biridir. "Özellikle, meslek ve çalışma dönemlerinde, iyi dinlemesini bilen, gerçekten okuduğunu anlayan ve düzgün konuşanların ön plana geçtikleri görülmektedir." (Kantemir, 1995:9).

İnsanlar arasındaki ilişkileri önemli derecede etkileyen konuşma, sadece duygu ve düşünceleri karşıdakine anlatmak değildir. Bunun bilincinde olan insanlar güzel konuşmak için çaba gösterirler. Çelenk vd. (2008:194)'e göre; gördüklerini, işittiklerini yerinde kullanamayan kimseler, konuşurken güçlük çekerler. Doğru ve güzel konuşmasını bilen insanlar, gerek özel hayatlarında gerekse iş ilişkileri ve sosyal etkinliklerde daha iyi bir konuma sahiptirler. Kısacası; sorunları çözmekte, başarıya ulaşmakta tatlı, yumuşak, güzel ve etkili konuşmanın rolü büyüktür.

İnsanlar, toplumsal yaşamın gereği olarak birbirleriyle devamlı ilişki kurarlar. Bu ilişkiler, insanların, konuştukları kişiler üzerinde olumlu etkiler yapmak ihtiyacını doğurur. İnsanlar üzerinde olumlu etkiler bırakmanın en önemli yollarından biri güzel ve etkili konuşmaktır. Güzel konuşmayı Yalçın (2002:97) "Bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlamamış olsa bile duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisi" olarak tanımlar.

Klein'e göre etkili ve güzel konuşma günlük hayatta bireye şu faydaları sağlamaktadır (QUANDT, J.I.,Akt: Başaran, M ve Erdem, İ.2009:746):

1. İyi konuşmacılar, diğer insanlara göre kendilerini daha iyi ifade ederler.
2. Zaman ve mekân farkı olmaksızın fikirlerini rahatça söyleyebilirler.
3. Tecrübeleri özümsemede, onları birbirine bağlamada ve hatırlamada başarılıdırlar.
4. Dilin sembolik yapısını daha iyi anlar ve dili düşüncelerini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanırlar.

Konuşma becerileri gelişmiş kişilerin özgüvenlerinin de yüksek olduğunu görebiliriz. İnsanlar arası iletişimde başarılı olan birey, elbette kendine güven duyacaktır. Başka bir ifadeyle, öz güveni yüksek olan bir birey kendi yeteneklerini kullanarak amaçlarına ulaşabileceğine inanır. Çevresiyle iyi anlaşılan bireylerin sosyal hayatı da zevkli olur. İyi konuşan, etrafını etkileyen kişiler, her yerde yeni arkadaşlar edinebilir, olumsuz bir havayı olumlu bir tarafa çevirebilirler. Başka bir ifadeyle dil becerileri yeterli düzeyde olan kişiler, genellikle daha sağlıklı ilişki kurarlar, toplumla daha çabuk kaynaşırlar ve toplum içerisinde saygı duyulan bir kişilik kazanırlar. Temizyürek (2003:2772)'e göre; insanların büyük bir çoğunluğu düşünmeden, ağzından ne çıktığının farkında olmadan konuşmakta ve karşısındakilerin ne dediğine dikkat etmeden dinlemektedirler ve bu nedenle iletişim olumsuz etkilenmektedir. Bu durum, doğru, güzel ve etkili konuşmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Doğru konuşmayı Başaran vd. (2009:744-745); sesleri ve kelimeleri doğru söyleme, amaca uygun kelime seçme ve kullanma, doğru cümle kurma ve cümlenin öğelerini doğru sıralama olarak tanımlamışlardır. Ayrıca etkili ve güzel konuşmada bireyin, konuşulan dilin gramerini, kullandığı kelimelerin anlamlarını, konuşma fiilinin ne olduğunu, nasıl gerçekleştiğini ve hangi temeller üzerine oturduğunu bilmesi de önemlidir. Konuşmada cümleleri amaca uygun ve düzenli kurmanın yanı sıra vurgu, tonlama ve telaffuz önemli bir yer tutar. Özkan (2007:210), ses yolumuzu bir enstrümana benzeterek, usta bir sanatçının enstrümandan çıkardığı seslerle acemi birinin aynı aletten çıkardığı seslerin aynı olmadığını, bu nedenle, duygu ve düşüncelerini iyi ve etkili anlatmak isteyen bir konuşmacının bu enstrümanı iyi kullanması gerektiğini vurgulamıştır.

“Konuşan kişi, dilin kendine sağladığı olanaklar içinden duruma, anlatılmak istenene en uygun olanları seçmek, sözel ileti ile kendi kafasındaki anlam arasında tam bir uyum sağlamaya çalışmak zorundadır.” (Şahin, 2001 : 184-185)

Görüldüğü gibi, konuşma sadece düşüncelerin, duyguların, deneyimlerin dışa vurulması demek değildir. Aynı zamanda fiziksel (vurgu, tonlama, telaffuz vb.) ve zihinsel (amaca uygun ve anlamlı cümleler kurma vb.) birçok etkenin oluşumudur.

3.2. KONUŞMANIN NİTELİĞİ VE OLUŞUMU

Konuşma, insanın belirli uyarıcılar karşısında zihninde oluşan düşünceleri belirli bir düzene koyup bu düşünceleri fizikî yollarla dışa vurmasıdır. Sever (2004:22) konuşmayı; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işi ve zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı olarak tanımlamıştır.

Demirel vd. (2006: 98)'e göre konuşmanın dört niteliği vardır:

1. Fizik
2. Fizyolojik
3. Psikolojik
4. Toplumsal

Bu nitelikler aynı zamanda konuşma sürecinin açıklanmasına da yardımcı olacaktır.

Konuşmanın Fiziksel Niteliği: Konuşma ses dalgalarının yayılmasıyla oluşan bir süreçtir.

Konuşmanın Fizyolojik Niteliği: Konuşma, beyin ve konuşma organlarının birbirleriyle uyum içinde çalıştığı bir süreçtir. Yaman (2001:21-22), düşüncelerimizin beynimizde biçimlendiğini, bu nedenle konuşmanın sevk ve idare merkezinin beyin olduğunu belirtmektedir. Konuşmanın can damarını oluşturan zihinsel etkinlikler beyinde oluşur ve uygulanır. Bu açıdan beynin konuşmada son derece önemli bir yeri vardır. Beyinde planlanan düşünceler, sinirler aracılığıyla konuşma (ses) organlarımıza

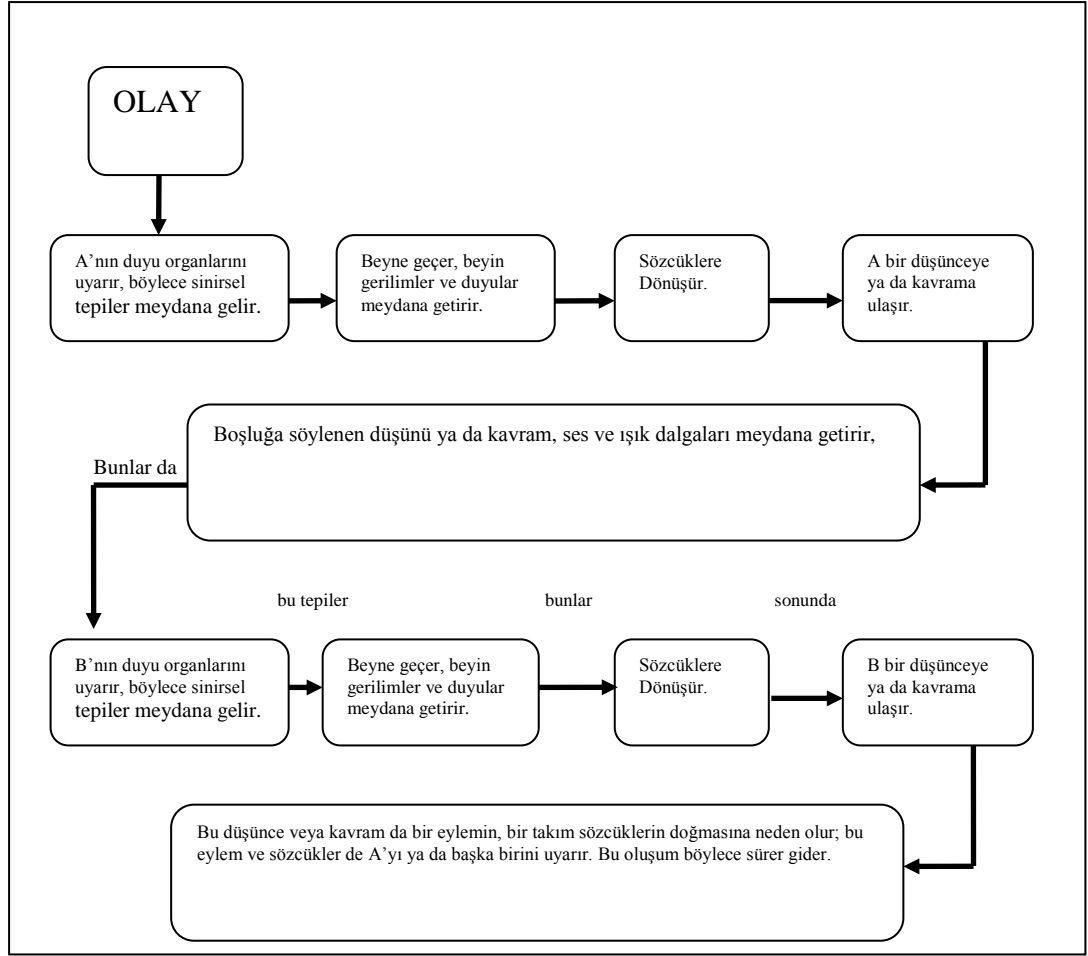
(akciğer, ses telleri, hançere, damak, burun, dil, diş ve dudak) iletilirler ve konuşma gerçekleşmiş olur.

Konuşmanın Psikolojik Niteliği: Taşer (2000 :74), insanların konuştıkları şeylerin kendileri üzerinde değil, o şeylere ilişkin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp konuştuklarını, bir başka deyişle insanlar konuşmaya kalktığıında dış dünyanın kendisi üzerine değil, dış dünyaya ilişkin kendi tepkileri üzerinde konuştuklarını belirtmiştir. Bizler söylediğimiz her şeyi kendi duygu ve düşüncelerimizin süzgecinden geçiririz aynı şekilde dinleyenler de dinlediklerini kendi duygu ve düşünce süzgeçlerinden geçirerek alırlar. Bu sayede iletişim gerçekleşmiş olur.

Konuşmanın Toplumsal Niteliği: Konuşma yüzyıllar boyunca insanların birbirleriyle ilişki kurmasında temel araç olmuştur. İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için yaşadıkları toplumla ilişki kurmak zorundadırlar ve bunu büyük ölçüde konuşarak gerçekleştirirler. Konuşmanın meydana gelmesi için en az iki kişinin olması gerektiği düşünüldüğünde, konuşmanın toplumsal yaşamın bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır (Demirel, 2006:98).

Ammelburg'e göre konuşma; "İnsanların en etkili iletişim aracıdır. İletişim sözcüğü; bildirmeyi, bağlantı kurmayı, ilişki kurmayı ve karşılıklı ilişki sürdürmeyi kapsar. Konuşma- ister kendi kendine konuşmuş olsun, ister ikili konuşma olsun, isterse grup içi konuşma- çeşitli bilgiler elde etme, düşünce ve görüş oluşturma karşılıklı olarak anlaşmaya, karşınızdakini ikna etme ve daha pek çok amaca hizmet eder." (Akt-Yıldıran, 2003:11-12).

Konuşma en az iki kişi arasında gerçekleşen karşılıklı bir etkileşim sürecidir. Her konuşmada alıcı ve verici olmak üzere iki temel unsur bulunmaktadır. Konuşma esnasında vericiden gelen uyarıcılar alıcıya iletilir ve alıcı da tekrar aynı kaynağa veya başka bir kaynağa iletir ve bu süreç devam eder. Taşer (2000:70), konuşma sürecini şu şema ile göstermiştir:



Şekil-1: Konuşma Süreci
(Kaynak: Taşer, 2000:70)

Birey, çevresinden gelen uyarıcılar tarafından uyarılır. Bu uyarıcılar, diğer kişilerden geleceği gibi okunan bir materyalden, görülen veya duyulan bir olaydan ya da izlenen bir filminden vb.; kısacası kişinin yaşamındaki her türlü etkinlikten olabilir. Daha sonra bu uyarıcılar beyne iletilir ve beyinde düşüncelere ve bunun sonucunda da kelimelere dönüşür. Kişi bu düşünceleri anlamlı cümleler olarak yapılandırır ve bunu konuşma yoluyla diğer kişilere aktarır. Bu süreç diğer bireyler arasında da devam eder.

Konuşmanın zihinsel bir süreç olarak oluşumu 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında şu şekilde ifade edilmiştir:

“Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada 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. 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)

Görüldüğü gibi, kişi düşüncelerini son olarak konuşma yoluyla aktarır. İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için konuşmada sesi düzgün kullanma, kelimelerin yerli yerinde kullanılması, kelimelerin telaffuzuna dikkat edilmesi ve son olarak anlamlı cümleler hâlinde sunulması gerekir.

3.3. KONUŞMADA SESİN ÖNEMİ

İnsanların duygu ve düşüncelerini anlatırken kullandıkları en önemli iletişim aracı konuşmadır. Ses olmadan konuşmanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle ses, konuşmanın temel unsurudur.

Ses; “1. Kulağın duyabildiği titreşim, 2. Ciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşim” (TDK Türkçe Sözlük,1998:1950) olarak tanımlanmıştır. Başka bir kaynakta ise “ses tellerinin kulağımıza kadar gelen titreşimleri” (Yaman, 2004: 20) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlarda olduğu gibi sesin meydana gelişi bu kadar basit değildir. Sesin oluşumunda birçok organ görev yapmaktadır.

“ Ses ciğerlere alınan havanın karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız gibi organların hareketi ile oluşmakta ve şekillenmektedir. Sesin şekillenmesinde özellikle boğaz ve ağızda yer alan ses organları etkili olmaktadır” (Özbay, 2007: 86).

Görüldüğü gibi sesin oluşmasında birçok organın birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışması söz konusudur. Sesin oluşumunda görev yapan organların işleyişini Taşer (2000) şu şekilde belirtmiştir:

“Ses akciğerlerden gelen havanın gırtlaktaki kırılgılara çarpmasıyla, onları titretmesiyle çıkar. Gırtlığın içinde ikisi sağda ikisi solda dört ince kırılgı vardır. Bunlardan dışa doğru olan bir çiftte tıpta yalancı ses telleri deniliyor. Seslenmeye yarayan kırılgılar iki tanedir. Ses çıkarmak istenildiğinde bu bir çift kırılgı gereğine uygun biçimde birbirine yaklaşarak gerilir. Akciğerlerden itilen hava bu kırılgılarda istediğimize göre ince, kalın, acı, tatlı vb. sesler biçiminde perdelenir. Kırılgılarda perdelenen sesler ağızımızda bulunan organların gereğince açılıp kapanması, yaklaşıp uzaklaşması ve gerilip çözülmesiyle çeşitli değişme ve değiştirmeleriyle boğumlanır; konuşma sesi biçimine girer.” (Taşer, 2000:120).

Oluşumu oldukça karmaşık bir süreç olan sesi isteğimize uygun bir biçimde kullanmak için birtakım kavramları bilmemiz ve bunlara dikkat etmemiz gerekmektedir. Çünkü ses sadece bazı organlarımızın düzenli bir biçimde çalışıp boşluğa hava titreşimlerinin yayılması değildir. Aynı zamanda bu seslerin düzenli bir şekilde çıkması ve karşımızdakilerin bu sesleri anlaması da gereklidir. İnsanlar konuşurken ne kadar anlamlı cümleler kurarlarsa kursunlar ve bilgi birikimleri ne olursa olsun, seslerini iyi kullanamazlarsa karşılındakileri etkileyemezler. Ses; vurgu, durak, tonlama gibi birçok özelliği içerir. Konuşmada anlatım sesi iyi kullanmaya bağlıdır.

3.4. SESLE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.4.1. BOĞUMLANMA

Boğumlanma, seslerin ve buna bağlı olarak hecelerin net ve anlaşılır bir şekilde ağızdan çıkmasıdır. Her ses, kendi özelliğine göre ses organlarımız vasıtasıyla şekillenir ve ağızımızdan çıkar. Yaman (2004: 66-67) boğumlanmayı; akciğerlerden dışarıya atılmak üzere hareket eden havanın ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemelere uğrayarak seslerin dışa yansımaları olarak tanımlamıştır.

Günlük hayatta, boğumlanmaya dikkat etmeden konuşan insanlar karşılarındakilere söylemek istediklerini tam olarak anlatamazlar. Çünkü bazı sesler düzenli bir şekilde çıkmaz, ağızdan çıkarken dağılır veya birbirine karışırlar. Bu durum; kelimelerin anlaşılmasına veya yanlış anlaşılmasına neden olabilir.

Boğumlanma yüksek sesle konuşmak demek değildir. Boğumlanmada önemli olan nokta seslerin net anlaşılır bir biçimde çıkmasıdır. Bu durumu Yalçın (2002:106), Şenbay (2004:50) ve Temizyürek vd. (2007:72); konuşmacıların sesinin yükseltilmesinin istendiği noktalarda çoğunlukla sorunun ses düşüklüğü değil boğumlama hatası olduğunu ifade ederler

Boğumlanma çalışmaları, sesin daha güçlü, daha net, daha vurgulu ve daha kontrollü çıkarılması için yapılan çalışmalardır. Soluk alışverişinin düzenlenmesi ve seslerin özelliklerine uygun çıkartılması için yapılır. Çünkü sesler ve onun oluşturduğu ses birimleri bu olayla birlikte şekil alır. Doğru ve estetik konuşma, özellikle ses birliklerinin düzgün boğumlanmasına bağlıdır.

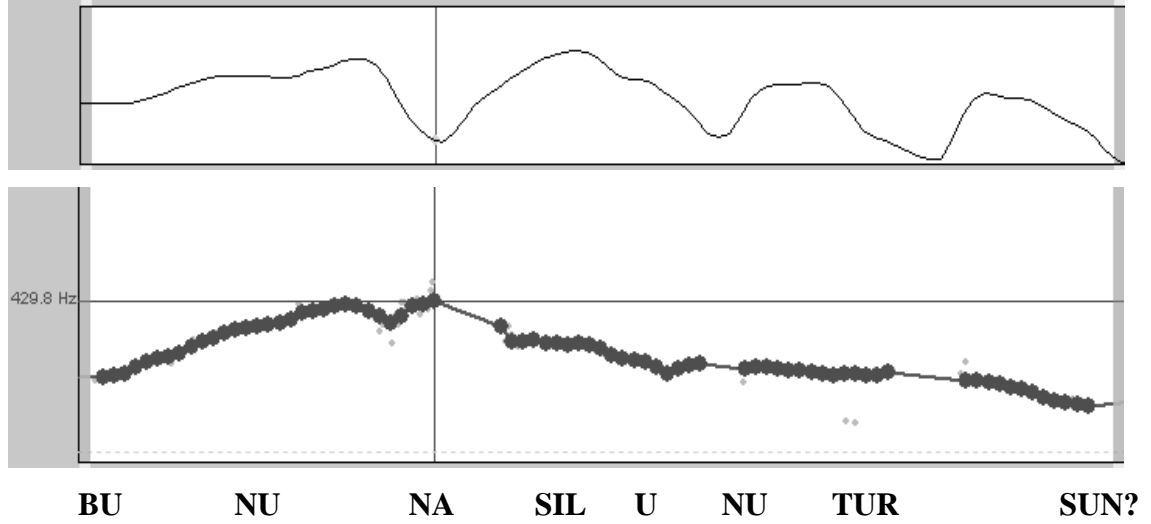
2.4.2. TONLAMA

Konuşmanın nitelikli olmasında ses yönünden etkili olan unsurlardan biri de tonlamadır. “Konuşurken veya okurken kelime ya da cümleleri değişik ses perdelerinden geçirip onlara duygu katacak biçimde seslendirmeye tonlama denir.” (Barın ve Demir, 2006: 223).

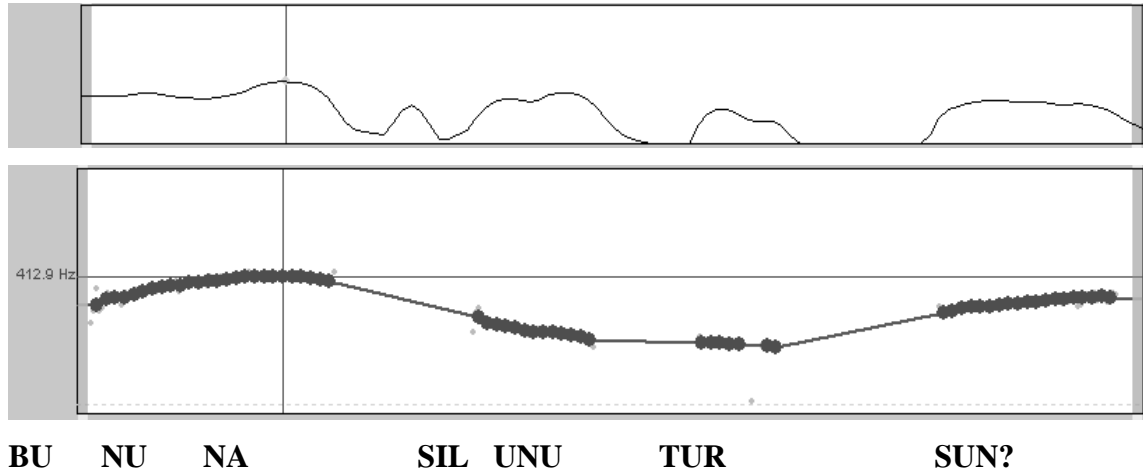
Ediskun (1999:96) tonlamayı, yalın bir periyodik hareketten, yani belirli bir zaman içinde -örneğin bir saniyede- belirli bir düzenle yinelenen titreşimlerden, oluşan ses izlenimi olarak tanımlar.

Tonlama, ses vasıtasıyla duyguyu ifade etme biçimidir. Konuşurken ses seviyesi her zaman aynı değildir. Sesimiz devamlı alçalır, yükselir, sertleşir, yumuşar. Kısacası hangi duygu yoğunluğunu yaşıyorsak sesimiz de o duyguya göre değişir. Bu değişimler tonlamayı meydana getirir. Aynı kelimelerden oluşan bir cümle, değişik tonlamalarla farklı anlamlar meydana getirir. Bu durum, tonlamanın konuşmada ayırt edici bir unsur olduğunu göstermektedir.

Tonlama; hece, kelime ve cümledeki vurguların toplamıdır. Konuşurken sesimiz farklı duygulara göre farklı frekanslarda çıkar. Bu durumu, Coşkun (2009); aşağıdaki grafiklerle görselleştirmiştir:



Şekil-2: Tonlama Frekansı
(Kaynak: Coşkun,2009)



Şekil-3: Tonlama Frekansı
(Kaynak: Coşkun,2009)

“Yukarıda, “Bunu nasıl unutursun?” cümlesine ait iki farklı söyleyişin ses dizimi yansıtılmıştır. Birinci cümle, “Aşk olsun! Bunu nasıl unutursun?” anlamına gelen sitem ifadesini; ikinci cümle ise, “Kahretsin! Bunu nasıl unutursun?” anlamına gelen öfke ifadesini taşımaktadır. Her iki ifadede de birincil vurgu, “na” hecesi üzerindedir. Heceleri oluşturan tonların alçalan, yükselen ve düzlük bakımından da birbiriyle hemen

hemen aynı olduğu görülmektedir. Ancak cümlenin sonunda bulunan “sun” hecesi, öfke ifadesi taşıyan cümlede alçalan, sitem ifadesi taşıyan cümlede yükselen tondan oluşmuştur. Öfke ifadesinin bulunduğu cümlede, karşıdaki şahsa yönelik bir suçlama söz konusuysen, sitem ifadesi taşıyan cümlede affedici bir kırgınlık söz konusudur. İkinci teklik şahıs eki olan “-sun” hecesi, unutmaya eylemini gerçekleştiren kişiyi belirtmekte; dolayısıyla bu hecenin alçalan veya yükselen tondan oluşması, karşıdaki şahsa hissedilen duyguyu ifade etmektedir” (Coşkun, 2009:46).

Görüldüğü gibi, aynı kelimelerden oluşan bir cümle, tonlamamıza göre sitem ifade edebileceği gibi öfke de ifade edebilir. Bu konuyla ilgili örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bizler duygularımızı doğru ifade etmek istiyorsak, gerekli yerlerde doğru tonlamalar yapmamız gerekmektedir. Özbay (2010:173), tonlamanın cümle veya kelimedeki anlamı değiştirebildiğini, bu nedenle etkili ve güzel konuşmak için tonlamanın, doğru ve sağlıklı olmak zorunda olduğunu belirtmiştir.

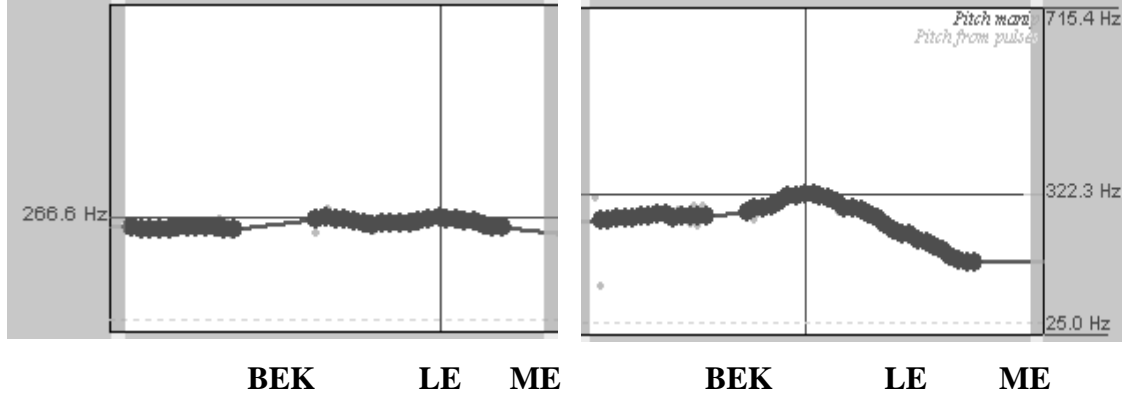
Çok yüksek veya alçak ses tonu ya da hep aynı seviyedeki bir ses tonu dinleyicileri rahatsız eder. Böyle bir konuşma, duygudan ve anlatımdan uzak monoton bir konuşma şeklidir. Bu nedenle konuşmadaki duygulu ifadeleri ses tonumuzu kullanarak dinleyicilere aktarmamız gerekir. Ses tonumuzu ayarlamak için çeşitli çalışmalar önerilmiştir. Alperen (2001:305), tonlama hatalarının giderilmesi için şu çalışmaları önermiştir:

- a) Birdenbire ve aynı şiddeti sürdürerek ünlüleri söylemek.
- b) Soluk verirken bir ünlüyü giderek artan bir şiddetle çıkarmak.
- c) Sesin şiddetini alçaltıp yükseltmek.
- ç) Kısa soluk vererek gür sesler çıkarmak.

2.4.3.VURGU

Vurguyu; Vardar (1998:221), bir sözcükteki ya da sözcük öbeğindeki bir seslemin diğerlerine göre daha belirgin ve baskılı söylenmesi, Eker (2009:279) ise konuşma sırasında sözcüklerdeki bir hecenin diğerlerine göre daha yüksek bir ses tonuyla, daha baskılı bir biçimde söylenmesi şeklinde tanımlamıştır.

Türkçede aynı anlama gelen birçok sözcük bulunmaktadır. İfade ve anlam karmaşası yaşanmaması için, kelimeler hangi anlamda kullanılacaksa o duruma göre kelimeler çeşitli vurgularla söylenir. Sözelimi “gitme” kelimesi, değişik vurgularla söylendiğinde, “emir, gitmezsen gitme, isim vb.” birçok anlam ifade edebilmektedir. Bu durumu Coşkun (2009), yaptığı bir araştırmada şu grafikte görselleştirmiştir:



Şekil-4: Vurgu Frekansı
(Kaynak: Coşkun,2009)

“Birinci örnekte, “bekleme salonu” ifadesinden alınan “bekleme” kelimesinde, “me” hecesi, 266.6 Hz’dir ve birincil vurguyu üzerinde taşımaktadır. İkinci örnekte, emir ifadesi taşıyan ve “Beni bekleme!” ifadesinden alınan “bekleme” kelimesinde ise, “le” hecesi, 322.3 Hz’dir ve birincil vurguyu üzerinde taşımaktadır. Örneklerde görüldüğü gibi, vurgunun farklı hecelerde olması, aynı parçalara sahip bir kelimeye iki farklı anlam kazandırabilmektedir.” (Coşkun, 2009:44).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi vurgunun farklı hecelerde olması, yazılışları aynı iki kelimenin anlamını değiştirmektedir. Vurgu, kelimelerdeki anlam farkını belirlemenin yanında, konuşmacıların konunun önemli noktalarına dikkat çekmelerine ve dolayısıyla dinleyicilerin de konuşmada dikkat etmeleri gereken yerleri anlamalarına imkân vermektedir.

Uçgun (2007:62), vurgulamadaki hataların öğrencilere okuma parçalarının yardımıyla uygulamalar yaptırmak suretiyle giderilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenin, hem okuma hem de konuşma sırasında öğrencinin vurgulama hatalarını tespit

etmesi gerektiğini ve bunların doğrusunun önce öğretmen tarafından, daha sonra da öğrenci tarafından tekrar edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.4.4. DURAK

Konuşurken nefesimizi kullanırız ve nefesimiz belirli bir müddet sonra tükenir. Bu nedenle tekrar soluk almamız gerekir. Duraklama, konuşurken belirli yerlerde nefes almak için verdiğimiz küçük aralardır. Barın ve Demir (2006:226) duraklamayı, “konuşma ya da okuma sırasında kelime ve kelime grupları arasında boşluk bırakma (seslendirmeye ara verme)” olarak tanımlamıştır.

Bir metni okurken belirli yerlerde durmamızı gerektiren şekiller vardır. Bunlar noktalama işaretleridir. Duraklama, konuşurken ya da okurken, cümlelerimizin daha anlamlı hâle gelmesi ve kelimelerimizin yarıda kesilmemesi için, yazı dilindeki noktalama işaretlerinin konuşmada kullanılmasıdır. Duraklamayı, Temizyürek vd. şu şekilde örneklendirmiştir:

“Aslında konuşurken veya okurken her kelimedenden sonra çok kısa dahi olsa dururuz. Mesela; “kara deniz hava yolları” söz grubunu duraklarla iki farklı anlama gelecek şekilde söyleyebiliriz. Kara (durak) deniz (durak) hava (durak) yolları (durak) dediğimizde üç ayrı yoldan bahsederiz. Oysa Karadeniz (durak) Havayolları (durak) dediğimizde anlam farklılaşır” (Temizyürek vd., 2007:101).

Konuşurken doğru yerlerde nefes alıp vermeye (duraklamaya) gereken önem verilmelidir. Aksi takdirde, sesler ağızımızdan çıkarken bir anda nefesimiz kesilebilir ve sesler yarıda kalabilir. Ayrıca, uygun yerlerde duraklama yapmazsak nefesimizin kesildiği anda derin nefes almamız gerekir ki bu durum, hem konuşmacıyı hem de dinleyicileri rahatsız edebilir.

2.5. KONUŞMA GELİŞİMİ

Konuşma insana özgü bir yetenektir ve gelişimi doğumla birlikte başlar. Önceleri sadece ağlama, ses çıkarma ve dinleme konumunda olan bebeğin çıkardığı

seslerin giderek anlamlı kelimelere dönüşmesiyle başlayan süreçte, ilk başta aile (anne-baba), daha sonra çevre ve okul başrolüdür. Konuşmanın gelişimi incelendiğinde, genellikle çocukların belirli yaşlarda belirli sesleri çıkarabildiği görülmektedir. Dil gelişim evreleri olarak da tanımlanan bu süreci (konuşma gelişimi süreci) şu şekilde açıklamak mümkündür:

İnsan, dünyaya geldiği ilk anda ağlama ile ses çıkarmaya başlar. Ağlama, dil gelişiminin ilk basamağını teşkil eder. Bu tamamen fizyolojik bir tepki olmakla birlikte, daha sonra (taklit yoluyla) yavaş yavaş konuşmaya dönüşen bir sürecin başlangıcıdır (Yılmaz, A. 2005, Yıldırım, A.2008, Zan, B. 2005).

İlk iki ay bebekler ağlama, geğirme, öksürme ve esneme gibi sesler çıkarırlar. 2-5 aylar arasında hoşnutluk belirten gıgıldama sesleri ve gülümseme dikkati çeker. 4-8 aylık dönemde sesli ve sessiz harfler içeren tek heceler ile agulamalar başlar. Ayrıca bu dönemde bebek, bütün ünlüleri, özellikle a ve e'yi, hemen hemen bütün ünsüzleri, özellikle de “b, p, m” ünsüzlerini çıkarırlar. Altıncı aydan sonra "ba-ba-ba" gibi hece yinelemeleri başlar. İlk sözcükler ortalama 12-18. aylarda çıkar. Bu döneme “tek kelime evresi” de denmektedir. Bu evrede bebekler tek kelimeyle birçok şeyi anlatabilirler. Ayrıca bu dönemde, bebekler birbiriyle benzerlik gösteren varlıklara hep aynı ismi verebilirler (Özbay, M., 2006:118-119; Karacan, E. 2000).

18. aydan sonra bebeğin kelime dağarcığı büyük bir gelişme gösterir. Bu dönemde kelimelerin birbirleriyle ilişkilerini yavaş yavaş keşfetmeye başlayan bebek, en az iki kelimeyi cümle şeklinde yan yana getirir. Özbay (2006:119) bu dönemde bebeklerin kelime hazinelerinin geniş olduğunu ve önce isimlerin sonra fiillerin ve daha sonra da sıfat ve edatların öğrenildiğini; Dağbakan ve Dağbakan (2007:159), 18 aylık bir bebeğin iki ve yakın kelime genişliğinde anlamlı cümleler kurabildiğini ve yaklaşık olarak 20–30 kapasiteli kelime hazinesine sahip olduğunu; Karacan (2000) da 2. yılın sonuna doğru bebeklerin kelime dağarcığının 200 civarına ulaştığını belirtmektedir.

3 yaşındaki çocuklarda “ben” kavramı gelişir. Konuşmalarında sık sık “ben” kelimesini kullanır. Ayrıca bu dönemde çocuğun kelime dağarcığı hızlı bir gelişim içindedir. Kullandıkları kelime sayısı hızla artmaya başlar. Dağbakan vd. (2007: 159) çocukların bu yaşlarda kelimelerle rahatça oynayabildiğini ve günlük hayatta

karşılaştığı nesnelere adlarını bildiğini ifade etmekte ve bu yaş çocuklarının ortalama 1000 kelime bildiklerini belirtmiştir. Üç yaşına gelen bir çocuk artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Bu cümleler artık daha karmaşık dil bilimsel kuralları içermektedir. Çocuğun dili gittikçe daha çok yetişkin dili formuna benzemektedir (Ahioglu, 1999:29). Doğumdan itibaren bu yaşa kadar gelen konuşma sürecini Havighurst şu şekilde ifade etmiştir:

“Doğuşta sadece başıyla iletişim kurabilen bebek, agulama ile başlayan dil gelişimini iki yıl içinde üç kelimelik cümlelere dönüştürme göreviyle karşı karşıyadır. Dil gelişimi üç yaşından itibaren oldukça usta bir biçimde kullanılabilir. Bu yaşta bazı kelime ve kavramların kullanılması ile ilgili yanlışlıklar yapılırsa da dil gelişiminin temelleri büyük ölçüde atılmış olur.” (Akt-Bacanlı, 2004:47).

Özbay (2006:121), dört yaşındaki çocuklarda cümle kurma becerisinin iyice geliştiğini ve bu yaşta tam cümle devrinin başladığını belirtmiştir. 5 yaşlarında olayları sırasına göre anlatabilirler. Bunu bilmeleri yetişkinlerin verdiği iki emri anlamalarına neden olur. Olayları “önce- sonra” sırasına dizme, “geçmiş, şimdiki, gelecek” zamanı kullanma gelişir. Artık çocuklar 6-7 yaşlarında birlikte yaşadıkları yetişkin gibi konuşurlar (Bayhan ve diğerleri, 2004, s.138). Okul öncesi dönemde, çocuklar artık birçok kelimeyi bilmektedirler ve bunu konuşmalarında kullanmaktadırlar. Ayrıca bu dönemde çocukta gramer bilinci de gelişmiştir.

7 yaşından itibaren, çocuklar yepyeni bir ortama girerler. Bu çağda okula başlayan çocuk, yeni arkadaşlar edinir ve sosyalleşme sürecine girer. Okulla birlikte, çocukların gramer kullanımlarındaki hatalar düzelmeye başlar. Ayrıca bu dönemde, sözlü anlatım becerileri hızlı bir şekilde gelişmeye başlar ve çevresindekilerle sürekli bir iletişim içinde olurlar. Piaget, 7-12 yaş dönemini zihinsel gelişim süreçleri içerisinde “somut işlemler dönemi” olarak belirtmiştir (Akt-Bacanlı, 2004:66). Bu dönemde çocuklar kendi gözlerinin önünde olan nesnelere üzerinde konuşurlar. Kullandıkları kelimeler genellikle somut kelimelerdir.

Ergenlikten itibaren bireyler, artık soyut olarak düşünebilmeye başlarlar. Bu yaşlardan itibaren soyut kavramları anlayabilirler ve konuşmalarında rahatça kullanabilirler.

Bireysel farklılıklar nedeniyle, bu süreçleri keskin bir çizgiyle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Her çocuğun gelişim süreci birbirinden farklıdır. Ancak konuşma gelişim sürecinde çocukta herhangi bir nedenle oluşan organik bir yetersizlik, kişilik özelliği, psikolojik sorunlar, konuşmaya güdülenmeme, uyarılma yetersizliği, yanlış eğitim gibi vb. nedenlerle konuşma gelişimi tamamlanmayabilir (Zan, 2005:8). Çocuğun konuşma gelişimi, ilk olarak ailede ve daha sonra okulda öğretmenleri tarafından büyük bir titizlikle takip edilmeli ve varsa konuşma kusurları tespit edilip tedavisine başlanmalıdır.

2.6. KONUŞMA KUSURLARI

Konuşma, kişinin çevresiyle düzenli bir ilişki kurma ve bunu sürdürmesine yarayan bir iletişim sistemidir. Konuşma, kişinin çevresiyle iletişim kurmasına büyük önem taşımaktadır. Birey, duygu ve düşüncelerini rahatça anlatabildiği sürece kendine öz güveni gelişir. Eğer bireyin konuşmasında herhangi yönden bir sıkıntı varsa, anlatmak istediklerini karşı tarafa net olarak anlatamıyorsa iletişim kopukluğu meydana gelir. Bu durum bireyin sosyalleşmesinde büyük sıkıntılar meydana getirebilir.

Konuşma kusuru; konuşmanın akışında, ritminde, vurgulamada, ses birimlerinin çıkarılmasında ve eklenmesinde bozukluk bulunması olarak tanımlanmaktadır. (Ardıç,1993:46, Özsoy, 1982). Başka bir tanımla, eğer bir konuşma hoş olmayan sesle ve anlaşılmayan bir şekilde yapılır, dolayısıyla normalden çok farklılık gösterir ve dikkati konuşana çeker ise yani konuşma, dinleyenlerin dikkatini ne söylendiğine değil daha çok nasıl söylendiğine çektiği zaman konuşma kusuru tanımlaması yapılabilir (Kirk, ve Riper,1962; Johnson, 1956-Akt: Zan, 2005:11). Bunların yanında, çocuğun konuşma özürülü olarak kabul edilmesi için, Özgür (2003:8) aşağıdaki durumlardan birinde sorun yaşaması gerektiğini belirtmiştir:

1. *Konuşmanın anlaşılır şekilde olmaması,*
2. *Konuşmanın duyulmasında yetersizlik olması,*
3. *Sesin bozuk ve tırmalayıcı olması,*
4. *Sesin çıkarılmasının, ritmin ve vurguların bozuk olması,*
5. *Dil yönünden kelime dağarcığı ve gramer yetersizliklerinin olması,*

6. *Konuşmanın bireyin yaşına ve fiziksel yaşına uygunsuzluğu,*
7. *Konuşma ile beden dilinin uyumsuzluğudur.*

Çocuğun bir takım fiziksel, zihinsel ve psikolojik rahatsızlıkları, aile ve yetiştiği çevre konuşma kusurlarının meydana gelmesinde etken olabilir. Konuşma gelişimini yavaşlatan, engelleyen ve konuşma kusurunu oluşturan nedenleri Ardıç (1993:46) şu şekilde açıklamıştır:

1. Patolojik Nedenler: Çene yapısı, dil kaslarının normal bir şekilde işlememesi, burunda et oluşu, dişlerin yokluğu veya düzensiz oluşu ve işitme kaybı gibi nedenler konuşma bozukluğuna neden olabilir.

2. Psikolojik Nedenler: Aile sorunları, özgüven eksikliği, çekingenlik, çocuğun duygusal problemleri vb. sorunlar konuşma bozukluğuna neden olabilir.

3. Fonksiyonel Nedenler: Başkalarını taklitten oluşan konuşma kusurları olarak tanımlanabilir.

Yukarıdaki sorunlara bağlı olarak değişik konuşma kusurları ortaya çıkabilir. Bu kusurlar kekemelik, telaffuz problemleri, dudak ve damak yarıklığı, afazi, mahallî ağızla konuşmak, hızlı konuşmak ve nefes almadan konuşmak olarak sıralanabilir.

Konuşma kusurlarından birine sahip olan bireyler, iletişim kurmakta sıkıntı yaşarlar. Ancak, bazı konuşma kusurları tıbbi müdahale ile diğer pek çok kusur ise gerekli çaba ve istek gösterildiğinde ortadan kalkabilir. Burada aile ve öğretmenlere düşen görev, konuşma kusurları olan bireyleri zamanında belirleyip onlar için gerekli olan müdahale ne ise bireyleri yönlendirmeleridir.

BÖLÜM III

3. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE KONUŞMA EĞİTİMİ

3. 1. DİL

İnsanoğlu, var olduğu günden beri, yaşantılarını, tecrübelerini, fikirlerini, hayallerini vb. anlatma ihtiyacı hissetmişlerdir. Bunu yaparken de kullandıkları yegâne iletişim aracı dildir. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli araç olan dilin tanımını, Ergin (1998:3) şu şekilde yapmıştır:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” (Ergin,2000: 3)

Dil anlaşmayı sağlayan doğal bir araçtır. İnsanlar anlatmak istediklerini dil sayesinde anlatırlar. İnsanlar bunu yaparken, dile direk olarak hükmedemezler. Dilin kendine has kuralları vardır ve insanlar bu kurallara uymak zorundadırlar. Aksan (2000:55), dilin, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlatım yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olduğunu ifade ederek dilin, kendine mahsus kuralları olduğunu belirtmiştir.

İnsanın içinde doğup büyüdüğü topluma özgü olan bu işaret ve seslerden oluşan dil, ortaya çıktığı günden beri, kendi kuralları çerçevesinde sürekli gelişen ve kendi özellikleri bağlı olarak değişen canlı bir varlıktır. Dile dışarıdan bir müdahale yapılamaz. Nasıl ki insanlar doğuyor, büyüyor ve zamanı geldiğinde hayata gözlerini kapatıyorlarsa, dildeki kelimeler de aynı şekilde ortaya çıkıyor, yıllarca veya yüzyıllarca kullanılıyor ve zamanı geldiğinde dilin kendi kuralları çerçevesinde değişikliğe uğruyor veya tamamen kullanımdan kalkıyor. Kaplan (2001:140), *“Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurlar alır. Her medeni milletin konuşma ve yazı dili karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her milletin dili, o*

milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir.” diyerek dilin tarihî süreç içinde geliştiğini ve uğradığı her durakta kendisini yenilediğini belirtmiştir.

Aynı dili konuşan bir milletin bütün bireyleri, aynı nesneyi karşılamak için aynı kelimeyi kullanmaktadırlar. Adeta, bilinmeyen zamanlarda bir milletin bütün fertleri, “bu nesneye bu kelimeyi kullanacağız” gibi bir anlaşma imzalamışlardır. Bu nedenle dil, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir.

Sosyal bir varlık olan insan, bu özelliğini toplum içinde diğer insanlar arasında kazanabilmektedir. Toplumsal yaşamın temeli insanların düşünebilme, düşündüğünü anlatabilme yeteneğine dayanır. Toplumun kültür değerlerini benimseyerek o toplumun bir ferdi durumuna gelen çocuk, bu süreci (toplumsallaşma) yaşarken dil, en önemli etken olmaktadır.

Dil, kültürlerin gelişmesini ve aktarılmasını sağlamakta, bir toplumun fertlerinin iş birliği yapabilmeleri dil ile gerçekleşebilmektedir. Böylece dil, sosyal etkileşimin, kitle iletişiminin en önemli unsurlarında biri olmaktadır. Dil, insanın en önemli niteliklerinin başında gelir. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün ayrıntılarıyla açığa vurmasını, yaşamını sürdürmesini sağlar. Dil, insanların toplum içerisinde yaşaması, bireyler ve toplumlar arası iletişimin sağlanması için gereklidir. Birbirleriyle iletişim kurmayan bireyler arasında herhangi bir birliktelikten söz edilemez. Dil, insanları bir arada tutan, gerektiğinde onların birlikte hareket etmesini sağlayan bir vasıta. İnsanları yığın olmaktan kurtarıp, bir toplum hâline getiren en önemli unsur dildir. Sever (2004:2), bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

“Dil toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındırır. Bireyin, insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı iletişime girmesini sağlar. Bireyin çevresiyle kurduğu bu iletişim ve etkileşim onun toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır. Bu süreçte bireyin bilgilenmesini, öğrenmesini ve öğretmesini sağlayan araç da dildir”
(Sever, 2004: 2).

Her milletin kendine özgü bir dili vardır. Zaten, insanları bir araya getiren, onları millet yapan unsurların başında dil gelmektedir. Kaplan (2005: 39), dilin duygu ve

düşünceyi insandan insana aktaran bir vasıta olduğu için, insanları, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir millet hâline getirdiğini ifade etmiştir.

Dil, bir milletin geçmişten günümüze kadar yaşadığı sevinçleri, üzüntüleri, zaferleri içinde barındıran ve bunları geleceğe taşıyan bir varlıktır. Çünkü o dilin kelimeleri ve o kelimelerle meydana getirilen sözlü ve yazılı eserler, o milletin geçmişte neler yaşadığını en ince ayrıntısına kadar bizlere yansıtır. Bu nedenle dil, kültürün en önemli taşıyıcısıdır. Bir milletin diline baktığımızda, o milletin yaşam tarzını kısacası kültürünü görebiliriz. Çelenk vd. (2008:318), dille kültürün birbirini etkileyen dinamik iki süreç olduğunu belirterek kültürün, bir toplumun ürettiği maddi ve manevi değerler toplamı olarak tanımlanacak olursa, bu değerler toplamının ifade edilmesinde, yeniden üretilmesinde, tanımlanmasında dilin başat bir belirleyici olduğunu belirtmiştir.

İnsanları doğadaki diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik, düşünme ve bu düşüncelerini aktarabilmedir. Bu sayede insanoğlu, geçmişten beri yaşadıklarını bir bilgi birikimi halinde sonraki nesillere taşımıştır. Bu nedenle dil, düşüncenin taşıyıcısı konumundadır. İnsanlar düşündüklerini aktaramadıklarında ne düşündüklerinin hiçbir önemi kalmaz. Aksoy (1975:11); dilin, insanlığın düşünürlüğünden doğmuş ve doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olduğunu ifade ederek insanların düşüncelerini ve duygularını, bilgilerimizi dil yoluyla öğrendiğimizi ve kendi düşüncelerimizin de zihnimize oluşan kendi iç dünyamızın diliyle oluşup olgunlaştığını belirtmiştir. İçimizde sessiz bir dil kullanarak düşünür ve bu yolla yeni düşünceler üretebiliriz (Aksoy, 1975:11 Akt: Dündar, 2005:1).

Dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi Sever (2002:12) şu şekilde açıklamış ve bu doğrultuda dilin daha özel bir ifadeyle ana dilinin önemini şöyle vurgulamıştır:

“Dil ile düşünce arasında güçlü bir ilişki vardır. Her birey bu ilişkiyi kendi dilinin olanaklarından yararlanarak kurabilir. Başka bir söyleyişle, bireyler yalnızca anadilleriyle özgün düşünsel yaratılar oluşturabilirler ve bunları hiçbir anlam yitimine uğratmadan dil aracılığıyla paylaşabilirler.” (Sever, 2002:12)

Görüldüğü gibi dil, insanlar arasında bir gereksinim olan iletişimi sağlayan bir araç, kültürlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan bir köprü ve insanların düşüncelerini ve bu düşüncelerini birbirlerine aktarmalarını sağlayan bir vasıtaadır.

3.2. ANA DİLİ VE ÖĞRETİMİ

Yaşadığımız çağın en önemli değeri, bilgidir. Günümüzde insanların başarı ölçütleri, bilgiyi doğru kullanma ve üretebilmedir. Bunların yapılabilmesi için öncelikle doğru düşünebilen, düşündüklerini aktarabilen ve anlatılanı doğru şekilde anlayan bireyler yetiştirilebilmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmenin en önemli yolu da bireylere iyi bir ana dili eğitimi vermekle mümkün olacaktır.

Şahin (2001:199), *“Eğitim, büyük ölçüde dil aracılığı ile bilgi, tecrübe ve değerler aktarma süreci olduğuna göre, iletişim aracı olan dilin bu süreci kolaylaştırması ya da zorlaştırması mümkündür. Öğrencinin ilk kez karşılaştığı bir terim, eğer onun zihninde yakın anlamları uyandırabiliyor, ana dilindeki bilgi ve sezgileri ile ilişki kurma olanakları veriyorsa öğrenme işlemi kolaylaşacaktır.”* diyerek ana dilinin düşünce üzerindeki etkisini ve eğitimdeki önemini vurgulamıştır. Ana dili, adından da anlaşılacağı üzere ilk olarak bireyin, ailesinden özellikle de annesinden daha sonra da yakın çevresinden öğrendiği ve sonra okulda eğitimini alarak geliştirdiği dildir. Aksan (2000:81), ana dilini, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlamıştır. Ayrıca, çocuğun herkesten önce annesinin konuştuğu dilin ya da lehçenin ses özelliklerini kazandığını belirterek, ana dilinin anne ile bağlantısına değinmiştir.

Bireylerin, başkalarıyla hayat boyu sağlıklı ve düzgün iletişim kurmaları, kendilerini geliştirebilmeleri için ana dillerini iyi kullanmaları gerekmektedir. Ana dili çocuğun içinde yaşadığı çevrenin ve bağlı bulunduğu toplumsal kültürün bir ürünüdür. Çocuğun, başlangıçta annesi ve yakın çevresinden öğrendiği dil, çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeydedir. Zamanla ana dili çocuğun gelişime bağlı olarak yaşadığı çevrenin de etkisiyle onun gereksinimlerine uygun olarak şekillenmeye başlar. Başlangıçta sadece anneden ve aileden daha sonra da yakın çevreden öğrenilen ana dili, okulda düzenli ve planlı bir şekilde öğretilir. Ana dilinin başlangıçta gelişigüzel

öğrenildiğini ve daha sonra bu öğrenmenin okulda kasıtlı bir şekilde yapıldığını Demirel (2002:6) şu şekilde belirtmiştir:

“Birey, aile ve yakın çevrede başlayan ana dilini, tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır” (Demirel, 2002: 6).

Ana dili, kişinin günlük hayatını devam ettirmesini sağlar. Ancak, Uludağ (2006:89), bilimsel, felsefi, teknolojik, siyasi vb. gelişmeleri takip etmek için bunun yetmeyeceğini, durumlara uygun gerekli yorumların yapılamayacağını ve sağlıklı bir düşünmenin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir. Bunu gerçekleştirmenin yolu Demir (1996:38)’e göre, sağlıklı düşünebilme, olayları doğru anlayabilme ve yorumlayabilme, düşüncelerini anlatabilme gibi yeteneklerin geliştirilmesiyle mümkündür. Dilin işleyiş düzeninin kavranması ise bu yetenekleri edinebilmenin ön koşuludur.

Ülkemizde ana dili olarak Türkçenin öğretimi, ilköğretimin ilk kademesinde başlamakta ve ilköğretimin ikinci kademesinde devam etmektedir. Daha sonra ortaöğretim ve üniversitede de “Dil ve Anlatım”, “Edebiyat”, “Türk Dili” dersleriyle devam eden ana dili öğretimi, örgün eğitim boyunca devam etmektedir. Aydın (2009:21) ve Özbay (1997:34), ilköğretimin, ilk okuma ve yazma öğretimi ile temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazmanın temel düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda ana dili sevgisi ve bilincinin uyandırılmasının amaçlandığı ilk eğitim basamağı olduğunu ve bundan dolayı, ilköğretimde Türkçe öğretiminin büyük önem taşıdığını ifade etmektedir.

Kavcar (1998:12), dil eğitiminde asıl hedefin dört temel dil becerisi ya da dil öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hedef kitleye kazandırılması ve geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan ana dili dersi sadece bilgi aktarma dersi değil, aynı zamanda bir beceri kazandırma dersidir. Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dille iletişimin bir yönünü anlatma, öteki yönünü anlama oluşturur. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde dil eğitimine, özellikle ve öncelikle ana dili eğitimine

büyük önem verilir. Yetişmekte olanlara dilin çok iyi bir şekilde öğretilmesi için çalışılır. Çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araçtır.

Ana dili öğretiminde temel hedef bireylere okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisi kazandırmaktır. Bu becerilerin en fazla en iyi öğretildiği ders Türkçedir. Bu nedenle, Dursunoğlu (2004:242), ilköğretimin ilk kademesinde sınıf öğretmenlerine ve daha sonra ikinci kademe Türkçe öğretmenlerine ve ortaöğretimde edebiyat öğretmenlerine büyük görevler düştüğünü belirtmiştir. Çocuğun Türkçe eğitiminde, Türkçeyi etkili kullanabilmesinde özellikle ilköğretimdeki eğitiminin ve öğretiminin önemi çok büyüktür.

Çocuklar ana dilini genelde, annesiyle veya çevresindekilerle oyun oynayarak edinmektedirler. Okula geldiklerinde ise düzenli ve planlı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Bu nedenle çocuk okula geldiğinde, onun yaşı gereği oyuna yeterli zaman ayrılmalıdır. Birtakım yaşantılar çocuklara oyunlaştırılarak öğretilmelidir. Yıldız (2003:18)'a göre çocuklar, kendilerini ilgilendiren ve önemsedikleri çevre sorunlarını açıklamaya ve anlatmaya çalışmalı, onlara başlarından geçenleri ve deneyimlerini birbirlerine anlatma olanağı sağlanmalıdır. Bu nedenle ilkokuldaki ana dili dersleri yalnızca çocukların dil yeteneklerini değil aynı zamanda onların yaşam, deney ve dünya görüşlerini de geliştirme görevi vardır. Bu demektir ki, ana dili dersleri, çocukların hem yaratıcı hem de duygusal ve estetik becerilerini geliştirmelidir.

Bireylerin sağlıklı iletişim kurmaları, karşılarındakileri iyi anlamakla ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlatmakla mümkün olmaktadır. Bunları yapmanın tek yolu, iyi bir ana dili eğitimi almakla gerçekleşmektedir. Bireylerin iyi bir ana dili eğitim almış olmaları sadece okuldaki başarısını değil, kişinin bütün yaşantısını etkileyecektir. Çünkü ana dilinin bireylerin kişisel gelişimleri için büyük önemi vardır. Ana dilini iyi kullanan bireyler, düşündüklerini doğru ifade etmede, başkalarıyla kolay iletişim kurabilmede ve dolayısıyla akademik hayatta ve iş yaşantısında zorluk çekmezler. Ana dilini iyi kullananlar, düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahiptirler.

Bireyler, ana dilini sadece Türkçe derslerinde değil, diğer bütün derslerde kullanmaktadırlar. Bu nedenle, ana dili öğretimi öncelikle sınıf, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin görevi olmakla birlikte diğer bütün öğretmenlerin de görevidir.

3.3. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE KONUŞMANIN YERİ VE ÖNEMİ

Ana dili öğretiminin en temel amacı, bireylere “anlama ve anlatma” becerileri kazandırmak ve bu becerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Anlamayı “okuma ve dinleme”, anlatmayı ise “konuşma ve yazma” becerileri oluşturmaktadır. Ana dilinin iyi bir şekilde öğrenilmesi için bu becerilerin hepsinin öğrenilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bireyler, okuma ve dinleme yoluyla öğrenmektedirler ve bu sayede kendilerini geliştirmektedirler. Bunları yaparken de konuşma ve yazmadan faydalanmaktadırlar. Konuşma veya yazma yoluyla aktarılan bilgiler, insanlar tarafından okunarak veya dinlenerek öğrenilmektedir. Birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde bulunan bu dört temel beceri, birbirinden ayrı düşünülemez. Bu nedenle, ana dili derslerinde bu beceriler için ayrı ayrı ders saatleri konulmamıştır.

Bu becerilerden olan “dinleme ve konuşma” aile ve çevreden doğal yolla öğrenilmektedir. Ama bu öğrenme gelişigüzel ve plansız bir şekilde meydana gelmektedir. Özellikle konuşma, çocuğun yaşadığı sosyal çevreye, ailesinin kültür durumuna, yetiştiği arkadaş çevresine bağlı olarak hatalı gelişebilir. Bu hataların düzeltilmesi, giderilmesi; doğru, güzel, etkili bir konuşmanın kazanılması oldukça zordur. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin zaten konuşmayı bildiklerini düşünerek konuşma eğitimini ihmal etmemeleri ve konuşma eğitimine de diğer beceriler kadar önem vermeleri gerekmektedir.

3.4. KONUŞMA EĞİTİMİ

Konuşma, insanların en çok kullandığı iletişim aracıdır. Kişilerin toplum olarak bir arada yaşamaları düzenli bir iletişim kurmalarına bağlıdır. Toplumla uyum hâlinde yaşamanın gerekliliklerinden olan iletişimin vazgeçilmez unsuru konuşmadır. Konuşma ne kadar etkili olursa toplumsallaşma da o kadar kuvvetli olacaktır.

Konuşmanın önemini Çiftçi (1998:69), sosyalleşmenin ve kişilik geliştirmenin anahtarının konuşma becerisi olduğunu çünkü konuşmanın, psikolojik ve sosyal boyutu ağır basan bir faaliyet olduğunu belirterek vurgulamıştır. Bu doğrultuda konuşmanın insan hayatında vazgeçilemeyecek bir unsur olduğunu açıl原因 Orhun (2009:51); birbiriyle sağlıklı iletişim kuran insanlardan oluşan bir toplumun hem daha başarılı hem de daha mutlu olacağını ve özgüvene sahip, kendini en iyi şekilde ifade eden insanlardan oluşan bir toplum için konuşma eğitimine ayrı bir önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Konuşma becerisi, bireyin yaşamındaki her alanda kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Başarılı, sosyal ilişkiler kurmada rahat, çevresiyle iletişimi iyi olan öğrenciler incelediğinde bu öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmiş olduğu anlaşılacaktır.

İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarmada en çok kullandıkları dil becerisi olan konuşma, doğumdan itibaren başlar ve daha sonra aile ve okul ile devam eder. Ancak aile ve yakın çevreden öğrenilen konuşma, (Kavcar vd., 2005:58) ve Temizyürek vd. (2007:266)'in de belirttiği gibi “kendi yaşlarının ve çevrelerinin” Türkçesidir ve genellikle yetersizdir ve ağız özellikleri taşır.

Bu durumu, Kılıç (2008:46) “Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağzın düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.” şeklinde açıklamıştır.

Görülüşü gibi, konuşma becerisinin gelişmesi üzerinde öncelikle çevre etkilidir. Aile ve bireysel çevre, çocuğun ilk yıllarında konuşmasını şekillendirmektedir. Bu dönemlerde özellikle yerel ağız kullanımı çocukların, konuşma yeteneğini etkilemektedir. Bu durumu, Erdem ve Başaran (2009:745) şu örnekle açıklamışlardır: “Mesela; boğazdan çıkarılan “h, k” sesleri tamamen çevre şartlarının sonucudur. Örgün

eğitimde düzeltilmeyen bu gibi mahallî unsurlar kalıcı olmaktadır. Bu gibi konuşma yanlışlıklarının dztilmesi için çocuğa olumlu modellerin sunulması son derece önemlidir.”

Bilindiği gibi çocuklar okul öncesi dönemde dil öğrenimi açısından önemli adımlar atmış olmaktadır. Her sağlıklı ocuk, içinde bulunduğu yaşam koşullarına göre kendisine yetecek farklı konuşma yetenekleri kazanır. Bunda değişik aile yapılarının etkisi olduğu kadar, medyanın da güçlü etkisi bulunmaktadır ve hatta bu faktör de bazen çocukların dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu ise çocukların gerek kelime hazinelerinde gerekse kullandıkları dilin yapısında ve genel olarak dil kullanımında farklılıklar meydana getirmektedir. Arhan, (2007:78), ğrencilerin, okula başlamadan önce ihtiyaçlarını karşılayacak kadar bir konuşma yeteneğine sahip olduklarını ve bu zamana kadar öğrencilerin aile, arkadaş çevresi, televizyon ve diğer faktörlerin tesiri altında olduklarını belirterek bu durumun olumlu etkileri olabileceği gibi öğrencilerin standart dili kazanmasında konuşma eğitimi olumsuz yönde de etkileyebileceğini ifade etmiştir. “Bu durumda, radyo ve televizyon gibi milyonları etkileyen ve eğitici konumda bulunan kurumlarda dil kullanımına daha da fazla zen gösterilmesinin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır” (Ergenç, 1994:15).

Okul ncesi dönemde çocuğun konuşma gelişimine etki eden yerel ağız kullanımını ve kitle iletişim araçları etkenlerine bir de zihinsel gelişim eklenmelidir. Yıldız (2003:18), dilsel gelişmeyle yakın bir ilişkisi olan zihinsel gelişimin her çocukta farklı bir şekilde ilerleme gösterdiğini belirterek konuşma eğitiminde zihinsel gelişimin önemine vurgu yapmıştır.

Konuşma sosyal bir faaliyet olması nedeniyle yaşanılan çevreden çok etkilenmektedir. Daha önce vurguladığımız gibi, özellikle yerel ağzın lnl dilden uzak olduğu bölgelerde, öğrencilerin okulda öğretmenlerinden duydukları ile çevreden duydukları arasında fark olması, Arhan (2007:78)’a göre öğrencileri ikileme düşürmekte ve bu durum konuşmayı olumsuz yönde etkilemektir. “Burada okula ve öğretmene düşen görev, çocukların yetersiz ve mahallî özellikler taşıyan konuşmalarını sabırla ve onları sıkmadan, toplumda kullanılan ortak söyleyiş ve konuşma seviyesine getirmeye çalışmaktır. Bu da öğrencilere doğru, düzenli ve yararlı bir konuşma eğitimi verilmesiyle gerçekleşebilir.” (Temizyürek vd., 2007:266).

Bununla birlikte, ilk yıllarda çocukların alıştıkları gibi konuşmalarına karışılmamalıdır. Yoksa çocuk çekinir, ürker, konuşmaktan kaçınır. Bu da onun kendi kabuğuna çekilmesi, sınıf eğitim-öğretim etkinliğine katılmaması, sonuç olarak konuşmayı öğrenememesi demektir. Böyle bir durum okulu, öğretmeni sevmeme sonucu doğurur (Kavcar vd., 2005:58).

Görüldüğü gibi çocuklar, belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde, çocuk ailenin gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak, çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul eğitiminin sorumluluğudur (Sever, 2004:22).

Çocuğun yakın çevresinde kullanılan dil, ölçünlü dil değilse ve çocuk gerekli uyarıları alamıyorsa, içine düştüğü bu yanlış bilinçsizce diğer eğitim basamaklarında da sürdürebilir. Ana dili eğitimi ilköğretim birinci kademedен başlayarak yaklaşık olarak ilköğretim çağlarının sonlarında büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Bu çağlarda yerleşen yanlışların ileri yaşlarda düzeltilmesi olanaksız değilse bile çok zor ve daha uzun bir çaba gerektirir. Bu nedenle ilköğretim, düzgün bir konuşmanın edinilmesi için çok gereklidir.

Dil becerileri, anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmakta ve anlama, okuma ve dinlemeyi; anlatma ise konuşma ve yazmayı kapsamaktadır. Bu becerilerden ilk olarak dinleme ve daha sonra konuşma kazanılmaktadır. “Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır.” (Kılıç, 2008:45). Öğrenciler okula başladıklarında dinleme ve konuşma becerisini belirli bir düzeyde kazanmış olarak gelmektedirler. Ancak bu durum, konuşma ve dinleme becerisinin zaten bilindiği farzedilerek, öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerine daha fazla önem vermemesine neden olabilmektedir. Hâlbuki, yazı diline göre günlük hayatımızda çok daha fazla yer tutan konuşma becerisinden; bilgi vermek, söz alışverişinde bulunmak, duygu ve düşünceleri paylaşmak için her düzeyde ve ortamda yararlanılmaktadır (Sağır, 2004:12). Bu da “konuşma”nın “yazma” dan çok daha yaygın kullanıldığının göstergesidir.

Görüldüğü gibi, “konuşma” becerisinin eğitimi, Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olagelmıştır. Bu ihmal edilmişliğin sonuçları, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir. Konuşma, bir dili tam olarak biliyor olmanın önemli göstergelerinden ve aynı zamanda çocuklar için okulda başarıya ulaşmadaki en temel şartlardan biridir. Okul, çocukları hayata hazırladığı için dil becerilerinin de sınıfta çocukların iletişim becerilerini geliştirecek şekilde ele alınmasında yarar vardır (Doğan,2009:186).

Bu durumu Demirçan (1996:5), “Konuşmayı geliştirici en yoğun dil kullanımı eğitim kurumlarında olması gerekiyorken, buna pek az yer verilmekte, sözlü anlatım hemen hemen hiç sınanmamaktadır; sınanan anlatım değil ezberlenmiş bilgidir.” şeklinde izah etmiş ve Orhun (2009:50) da “Konuşma eğitimi derste çocuğa verilen bir iki cümlelik konuşma hakkı sırasında tam anlamıyla gerçekleştirilemez.” diyerek konuşma eğitiminin yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Konuşma, insanın kendini ifade etmesi, çevresiyle iletişim kurması ve bilgi alışveriş sürecini başlatması bakımından çok önemli olduğu gibi Türkçe öğretiminin de temelini oluşturur. Asrağ (2009:16), konuşmanın, ilköğretimin birinci kademesinin birinci sınıfında başlayan okuma yazma faaliyetin yürütülmesinde kullanılan önemli bir dil becerisi olduğunu belirtmiştir.

Konuşmanın sistemli ve düzenli olması için konuşma eğitimi şarttır. Konuşma diğer dil beceriyle etkileşim hâlinindedir ve bütünlük sergilemektedir. Doğan (2009:186), öğrencilerin okula başlamadan önce belirli bir oranda edindikleri dil becerilerinin, örgün eğitimin başlamasıyla birlikte planlı ve programlı olarak ele alınmakta olduğunu ifade etmiştir. Dil becerilerinin her biri, bir bütünün parçası olarak düşünülmemekte ve hepsinin dengeli gelişimi için çalışmalar yürütülmektedir. “Konuşma, zamanla çocuğun Türkçede kazanacağı dinleme, okuma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, yazma gibi becerilerine de bağlı olarak gelişir.” (Kavcar vd. 2005:58). Dil becerilerinin hepsine birden belirli bir düzeyde hâkim olmadıkça o dil tam olarak biliniyor sayılamaz.

2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da konuşma öğrenme alanına gereken hassasiyet gösterilmiş ve “konuşma” becerisi geniş bir şekilde ele alınmıştır. Programda, konuşma öğrenme alanının amaçları, kazanımları ve

öğrencilerin bu amaç ve kazanımları edinmelerini sağlayacak etkinlik örneklerine yer ver verilmiştir.

3.5. KONUŞMA EĞİTİMİNİN TARİHİ SÜRECİ (CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMLARINDA KONUŞMA EĞİTİMİ)

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde ve dolayısıyla konuşma eğitiminde en çok kullandıkları rehber İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıdır. Öğretmenler, dersi planlama sürecinde, derslerde kullanacakları yöntem ve teknikleri ile öğrencilere kazandırılacak davranışları belirlemede ve derslerde kullanacakları etkinlikleri hazırlamada öğretim programlarından yararlanırlar. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programları, Türkçe derslerinin doğru ve planlı bir şekilde işlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu programlardaki değişimler ve gelişmeler bizlere, konuşma eğitiminin tarihi süreci açısından ışık tutacaktır. Bu bölümde Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretim Programları'nda bulun konuşma eğitimi ile ilgili bölümlere yer verilmiş ve gerekli yerlerde yorumlar yapılarak, konuşma eğitiminin tarihi süreci belirlenmeye çalışılmıştır.

3.5.1. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

3.5.1.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda, birinci sınıflar için ayrı bir bölüm hazırlanmıştır ve bu bölümde sadece elifba dersi için ayrılmıştır. Dolayısıyla konuşma eğitimi ile ilgili herhangi bir açıklama yoktur.

Programda iki, üç, dört ve beşinci sınıflar için ayrı bir bölüm hazırlanmıştır. Bu programda doğrudan konuşma eğitimi ile ilgili bir bölüm yoktur. Ancak programda bulunan Kıraat ve İnşad dersleri dolaylı yoldan konuşma eğitimi ile ilgilidir.

Kıraat dersleri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla konulmuştur. Programda Kıraat dersleriyle ilgili ikinci madde şu şekildedir:

“Çocuklar dürüst ve selis okumaya dikkat etmekle beraber, okurken okudukları parçayı anlamaya da alıştırılmalıdır. Bunun için kıraat bittikten sonra kitaplar kapanıp mevzu, bir veya birkaç şakird tarafından anlatılmalıdır.” (Temizyürek ve Balcı, 2006:16)

Okuma yapıldıktan sonra, okunan metnin öğrencilere anlattırılması, programda doğrudan konuşma eğitimi ile ilgili bir bölüm olmamasına rağmen, konuşma ile ilgili uygulamaların olduğunu göstermektedir.

Sözü edilen programdaki “inşad” konuşma becerisi açısından ele alınabilir. “Inşad, ezberden, yüksek sesle, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma demektir.” (Temizyürek vd., 2007:267). Buradan hareketle, kısıtlı da olsa, 1924 Programı’nda konuşma becerisi ile ilgili uygulamaların varlığından söz edilebilir. (bk. Ek 2- Temizyürek ve Balcı, 2006:14-18)

3.5.1.2. 1926 İlk Mektep Türkçe Ders Programı

Bu programda, bir önceki Programdan farklı olarak Türkçe dersinin genel hedefleri verilmiştir. Bu hedeflerden ikincisi doğrudan “konuşma” ile ilgilidir:

“Talebeye, düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisab ettirmek.” (Temizyürek ve Balcı, 2006:19)

Ayrıca bu programda “Şifahi Temrinler” başlığı altında sözlü anlatımın önemi ve bu konuda yapılması gerekenler belirtilmiştir.

1924 programına göre, biraz daha geniş bir şekilde hazırlanan 1926 programında, konuşma eğitime yer verilmiştir. Bu doğrultuda genel hedefler kısmında, öğrenciye duyduğunu ve bildiğini düzgün bir şekilde anlatma kabiliyeti kazandırmanın önemi vurgulanmıştır.

Bu programda ayrıca, konuşma eğitimi ile ilgili yapılması gerekenler de belirtilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle, sözlü anlatıma bu zamana kadar yeterince önem verilmediği ifade edilmiştir. Daha sonra, derslerde öğrencilerin aktif hâle getirilmeleri ve bunu yaparken de öğrenci seviyelerine dikkat edilmesi ve öğrencilerin bu derste düşüncelerini ifade edilme yeteneği kazanmaları gerektiğini ve bunun da zamanla olacağı belirtilmiştir.

Şifahi temrinler dersinin konularının anlatıldığı kısımda, öğretmenlerin derste uygulayacakları etkinlikler hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenlerin neler yapması gerektiği kısmen de olsa anlatılmıştır.

Bu programda kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri önerilmektedir. Bunun yanı sıra konuşma konularının belirlendiği, konuşmada dikkat edilecek (telaffuz, konuşma kusurları vb.) hususlara yönelik uygulamaların verildiği, yerel ağızdan uzaklaşıp İstanbul şivesine ulaştırma hedefinin konduğu görülmektedir. Kısacası, konuşma becerisinin geliştirilmesi için programda amaç, hedef, bilgi, uygulama, etkinlik sınırlı da olsa yer almıştır. (bk. Ek 3-Temizyürek ve Balcı, 2006:19-30)

3.5.1.3. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1928'de gerçekleşen Harf İnkılabı'ndan sonra yapılan bu programın bazı bölümlerinde değişiklikler olmasına rağmen, konuşma (şifahi temrinler) ile ilgili olan kısmı değiştirilmemiş ve aynen 1926 programındaki haliyle bu programa konulmuştur.

3.5.1.4. 1936 İlkokul Türkçe Programı

1936 programı, bir önceki programa göre daha kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır. Programın başında Türkçe dersinin hedefleri genel olarak belirtilmiştir. Bu hedeflerden konuşma eğitimi ve önemi ile ilgili doğrudan şu madde yer almaktadır: "Talebeye; bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak." (Temizyürek ve Balcı, 2006:41)

Ayrıca bu programda, “Talebeyi İfadeye Alıştırmak” başlığı altında “Ağızdan İfade” ve “Yazıyla İfade” bölümlerine yer verilmiştir. Bu başlık altında sözlü ve yazılı anlatımla ilgili hedef verildikten sonra “ağızdan ifade faaliyetlerinde” dikkat edilmesi gereken noktalar geniş bir şekilde açıklanmıştır. (bk. Ek 4- Temizyürek ve Balcı, 2006:41-66)

1936 programında, sözlü anlatıma kendinden önceki programlara göre çok daha geniş bir yer ayrılmıştır. Öğretmenlerin sözlü anlatım derslerinde dikkat etmeleri gereken hususlar madde madde anlatılırken, her maddeye örnek verilerek öğretmenlerin konuya daha hâkim olmaları sağlanmıştır.

1936 Programı'nın diğer programlardan farkı, konuşmada kelime servetinin önemini dikkate almasıdır, denilebilir. Bu tarihe kadarki konuşma eğitiminde belki de öğretmenlere bırakılan bu husus, ilk defa bu programda ele alınmıştır. Ayrıca ses ve söyleyiş ile jest-mimik gibi konuşmayı tamamlayan unsurlar da bu programda yer almıştır. Bu hususlar konuşma becerisi bakımından değerlendirildiğinde sadece neler yapılacağı değil, konuşmanın nasıl yapılacağına önemli olduğu görülmektedir.

Programda ayrıca sözlü anlatım çalışmaları sırasında uygulanacak etkinliklere de örnekler verilmiştir, bu etkinlikler kısaca şu şekilde sıralanmıştır:

1. Konuşma ve görüşme etkinlikleri.
2. Sınıfların ve okulların birbirlerini ziyaret etmeleri.
3. Telefonda konuşma etkinlikleri.
4. Gördükleri bir olay veya yaptıkları bir faaliyeti anlatma, hikâye etme etkinlikleri.
5. Bazı derslerde müzakere ve münakaşa yapma etkinlikleri.
6. Herhangi bir konuyu nakletme etkinlikleri.
7. Öğrencilerin okudukları metinde geçen kahramanları temsil etme etkinlikleri.
8. Çocukların gördükleri nesnelere, yaptıklarını, hayal ettiklerini anlatma etkinlikleri. (Temizyürek ve Balcı, 2006:56-59)

3.5.1.5. 1948 İlkokul Türkçe Programı

Önceki programlara göre daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanan 1948 Programı'nda, Türkçe dersinin genel amaçları ve Türkçe dersiyle ilgili genel açıklamalar kısmına yer verilmiştir. Programda ayrıca, sözlü ve yazılı ifade ile ilgili öğrencilere kazandırılacak beceriler her sınıf için ayrı ayrı amaçlar belirtilmiştir. (bk. Ek 5- Temizyürek ve Balcı, 2006:66-96)

1948 Programı'nda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hangi etkinliklerin yapılacağı sınıf düzeyinde verilerek öğretmenlere kolaylık sağlanmıştır. Ayrıca bu etkinlik örnekleri öğrencilerin kazanacağı davranışları belirtmesi açısından bir ilktir. Öğrencilerin hangi sınıf seviyesinde neler yapabilecekleri bir nevi belirtilmiştir. Bu programdan sonra hazırlanan diğer programlarda da öğrencilerin sınıf seviyelerine göre kazanmaları gereken davranışlar belirtilmiştir. Konuşma eğitimi açısından, öğretmenlere büyük kolaylık sağlayacak bu uygulama aynı zamanda, öğrencilerin de seviyesine göre neler yapabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu programda, öğrencilerin kazanmaları gereken davranışların sınıflara göre verilmesi, kendinden önceki programlara göre daha profesyonel bir biçimde hazırlandığını göstermektedir.

3.5.1.6. 1968 İlkokul Türkçe Programı

1968 programı yapı itibari ile 1948 programına benzemektedir. Ancak bu program, 1948'deki programa göre daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. Programda ilk olarak genel amaçlar bölümüne yer verilmiş ve burada anlama ve anlatma çalışmalarının önemine vurgu yapılmıştır. Daha sonra "Türkçe dersinin bütünü ile ilgili açıklamalar" kısmında, öğretmenlere ders işleme sürecinde yardımcı olacak ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Bir önceki programda, "Söz ve Yazı İle İfade" kısmı altında işlenen konuşma eğitimi, 1968 programında "Sözlü ve Yazılı Anlatım" olarak isimlendirilmiş ve her iki beceriye ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu kısımda, sözlü ve yazılı anlatımın amacı belirtilmiş ve daha sonra açıklama yapılmıştır. Daha sonra sözlü anlatımın derslerde nasıl işleneceği hakkında geniş bir bilgi verilmiş ve bu bilgiler sıralanırken öğretmene yardımcı olacak etkinlik örnekleri de verilmiştir.

Programda ayrıca, dil bilgisi ve imlâ alanında öğrencilere kazandırılacak beceriler sıralanırken “Düzgün Konuşma Alıştırmaları” başlığı altında da konuşma ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. (bk. Ek 6- Temizyürek ve Balcı, 2006:97-143)

1968 Programı, sınıfta yaptırılacak konuşmalara esas almıştır. Kendinden önceki programdan biraz daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanan bu programda konuşmayla ilgili genel ve özel amaçlara, konuşma ile ilgili etkinliklere ve sınıf seviyelerine göre öğrenci davranışlarının ne olması gerektiği belirtilmiştir. 1948 programıyla aynı doğrultuda hazırlanmış bir program diyebiliriz.

3.5.1.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı

Bu program, adından da anlaşılacağı üzere ilköğretimin tamamını kapsamaktadır ancak birinci ve ikinci kademe olarak ikiye ayrılmıştır. Programda ilk olarak genel amaçlar verilmiş ve daha sonra her bölüm için özel amaçlar verilmiştir. Bu programda dil becerileri anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmış ve anlatım başlığı altında konuşma ve yazmaya yer verilmiştir.

1981 Programı, akış sırasıyla anlatabilmek, konuşma yöntem ve inceliğini uygulayabilmek, görgü kurallarına uymak, işitilebilecek ve anlaşılabilir gibi güçlük çekmeden konuşabilmek” gibi birkaç davranış ifadesi, konuşmanın niteliğiyle ve konuşmanın toplumsal özelliğiyle ilgilidir. Bu davranış ifadeleri, konuşmanın fiziki, psikolojik ve toplumsal özelliklerinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğini ortaya koymasından dikkat çekmektedir. Kendinden önce hazırlanan programlara göre, oldukça geniş çapta hazırlanan bu program, aynı zamanda sınıf seviyelerine göre öğrencilerin kazanmaları gereken davranışları da oldukça geniş bir biçimde açıklamıştır ve bunlar yapılırken öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu noktalardan hareketle 1981 Programı’nın konuşma becerisini geliştirme açısından yetersiz olsa da daha kapsamlı hazırlandığını göstermektedir.

Ayrıca, 1981 programında diğer programlardan yöntem bölümüne yer verilmiş ve öğretmenlerin, dil becerilerini öğrencilere nasıl kazandıracakları hakkında bilgi vermiştir. (bk. Ek 7- Temizyürek ve Balcı, 2006: 144-227)

1981 programında, öğretmenlerin ders işleme süreçleri, anlatım çalışmalarının nasıl işleneceği hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu programda, ölçme ve değerlendirme başlığı altında, öğrencilerin konuşma becerilerinin, öğrencilere anlattırma çalışmaları yapılarak ölçülebileceği belirtilmiştir. Bu program, yöntem ve ölçme-değerlendirme bölümlerinin yer verildiği ilk programdır. Bu yönüyle ve davranışların sınıf seviyelerine göre daha kapsamlı bir şekilde verilmesiyle diğer programlardan ayrılır.

1.5.1.8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)

2005 programı, genel amaçlar, temel beceriler ve öğrenme alanları olarak hazırlanmıştır. Bu zamana kadar hazırlanan programlar arasında en kapsamlı program olma özelliğini taşımaktadır. Amaç ve kazanımlar her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı verilmiştir ve kazanımlar sınıf seviyelerine göre birbirinin devamı niteliğindedir. Ayrıca bu programda, ölçme ve değerlendirme bölümü ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır ve konuşma eğitimi ile ilgili yöntem ve teknikler kısmı yer almıştır. Ayrıca bu programda, dil becerileri yerine dil öğrenme alanları ifadesi kullanılmıştır. (bk. Ek 8- MEB, 2005))

Bu program, konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme ve tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma amaçları altında verilen kazanımlardan oluşmaktadır. Bu kazanımlar öğrencilerin kişisel gelişimleri dikkate alınarak hazırlanmıştır ve diğer programlara göre oldukça kapsamlıdır. Konuşma için verilen kazanımlarla ilgili etkinlik örnekleri ve gerekli açıklamalar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir ve öğretmenlerin ders işleme süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

1.5.2. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programları

3.5.2.1. 1340 (1924) Lise birinci Devre Müfredat Programı

1924 programında, doğrudan konuşma becerisi ile ilgili bir bölüm yoktur. İlk iki sınıftaki (6ve 7. sınıf) “kıraat ve inşad” dersleri vasıtasıyla konuşma eğitimi verildiği söylenebilir (Özbay, 2006:55). Kıraat, “okuma” manasına gelmektedir. İnşad ise ezbere okumaktır. Kısacası, bu dersler doğrudan konuşma eğitimi ile ilgili olmasa da, programda konuşma eğitimi ile ilgili bir boşluğu az da olsa doldurmaktadır.

3.5.2.2. 1929 Ortamektep Türkçe Programı

1929 programı, kendinden önce hazırlana 1924 programına göre daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. Programın başında Türkçe Dersinin Gayeleri başlığı altında sözlü anlatım çalışmalarına önem verilmiştir.

Amaçlar

Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeye alıştırmak.

- A) Sorulan bir suale vazih, kısa ve doğru cevap vermek.
- B) Muhtelif mevzular üzerinde söz söylemek üzere eline geçen maddeleri tasnif ve tertip edebilmek.
- C) Evvelce tasnif ve tertip ettiği maddeleri vekarlı ve tesirli bir tarzda sınıfta, bir zümreye ağızdan söylemek.
- D) Bahsolunan mevzudan ayrılmamak ve başkaları hakkında nezaketsizlikte bulunmamak şartı ile bir münakaşaya iştirak etmek ve icabında bir mesele hakkında fikir ve bilgisini ileri sürmek.
- E) Başkalarını idare ve onlara rehberlik edebilecek surette liderlik kabiliyetini haiz olan ve kendisinde bu kabiliyetin inkişâfı ümit edilen talebeye bir zümreye hitap etme veya umûmi bir içtimai idare eyleme itiyadını vermek.
- F) Bir parçayı, muharririn düşünce ve ruhunu karşısındakilere nakil edecek surette cehren okumak itiyatlarını vermek demektir. Ağızdan ifade ederken talebenin

kelimeleri tabî, vazîh ve doğru bir şekilde çıkarması, sesinin edasına iyi şekil vermesi, söz söylerken kendini dinleyenlerde bir alâka, fikir ve duygu husule getirmesi için samimî bir arzu duyması lâzımdır.

Umumî Mülâhazalar

1. Türkçe dersleri lisanın şifahî ve tahrirî cephesini mütevazî olarak ilerletmelidir. Talebe lisanın yalnız tahrirî cephelerinde iyi itiyatlar kazanmış olmakla onları şifahî cephede de mutlaka kazanmış sayılmazlar. Şifahî cepheye de ayrıca itinâ etme zarureti vardır.

Türkçe muallimi talebesine söylediği ve yazdığı zaman ondan nasıl temiz ve güzel bir ifade istiyorsa fizik, kimya, coğrafya, hesap veya tarih ve saire muallimi de aynı gayeyi takip etmelidir. Hiçbir fen muallimi “ben lisan muallimi değilim” diyerek talebesinin ifadesinde gördüğü yanlışları veya noksanları ihmal ile geçiştiremez. Kelime ve fikir birbirlerinden ayrılamaz. Bir muallim talebesinin ifade ettiği bir fikrin doğruluğunu temin için ne kadar uğraşursa ifadesinin güzel ve temiz olması için de o kadar çalışmalıdır. (Temizyürek ve Balcı, 2006:232-235)

Programın “Umûmî Mülâhazalar” kısmında, sözlü anlatıma gereken önemin verilmesi gerektiği belirtilmiş, ayrıca güzel konuşmaya sadece Türkçe öğretmenin değil diğer branş hocalarının da dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır.

3.5.2.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

Bu düzenlemede sadece gramer konuları ile ilgili değişiklikler yapılmıştır. Konuşma ile ilgili hususlar 1929 programı ile aynıdır.

3.5.2.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı

Bu programda, konuşma becerisiyle ilgili herhangi bir değişiklik olmamıştır. Bu programdaki konuşma ile ilgili kısım aynen 1929 programındaki gibi kalmıştır.

3.5.2.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı

1949 programı, kendinden önceki programlara göre oldukça geniş bir şekilde hazırlanmıştır. Programda öğretmenin öğrenciye bol bol uygulama yaptırması gerektiği vurgulanarak öğretmenin söyleyenden çok söyleten olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciye konuşma yaptırırken düzgün ve güzel bir ifade kullanması gerektiği vurgulanarak telaffuza önem verilmesi gerektiği de belirtilmiştir. 1949 Programı'nda konuşma becerisi aşağıdaki şekilde verilmiştir:

Amaçlar

1. Öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak.
2. Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.

Açıklamalar

Öğrencinin ruh gelişmesinde iyi bir ana dili öğretiminin rolü hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Bu sebeple Türkçe dersleri öğrencinin:

- a) Söz ve yazıyla ifade konusundaki türlü çalışmalarla da “güzel konuşma ve yazma alışkanlığı” yeteneklerini geliştirecektir (Temizyürek ve Balcı, 2006:265-266)

SÖZ VE YAZIYLA İFADE

AMAÇ

Öğrencilere gördüğünü, yaşadığını, duyduğunu, tasarladığını, okuduğunu ve düşündüğünü söz ve yazı ile doğru, maksada uygun ve güzel olarak anlatma yetisini kazandırmaktır.

AÇIKLAMALAR: (Genel olarak söz ve yazı ile ifade.)

Sözle ifade Türkçe öğreniminin temelini teşkil etmesi bakımından önemlidir ve hayatımızda en çok yer tutan bir anlaşma vasıtasıdır. Bu sebeple Türkçe derslerinin okuma, yazma, dil bilgisi ve imlâ gibi çeşitli dil çalışmaları bölümlerinde sözle ifade bir hareket noktası olmalıdır.

Öğrenci, çevresindeki hayat olaylarını incelerken birçok izlenim alır. Okunan bir makale, dinlenen bir konferans, seyredilen bir müsamere veya bir köy toplantısında onu ilgilendiren birçok gözlemler vardır. Bu izlenim, gözlem ve bilgileri düzenli bir sıra içinde tertiplemek, başkalarına söz veya yazı ile nakletmek de söz ve yazı ile ifade amacının sınırları içine girmektedir. Bu şekilde geliştirilen Türkçe dersleri hayati değerlere daha çok önem veren ve çocuğa muhitini daha iyi tanıtmakta etken olan bir öğrenim sağlayacaktır.

Söz ve yazılı ifadede önem verilecek bir diğer nokta da çocuğun süslü ve üslûplu ifadeye, doğru ve düzgün anlatımdan daha çok değer vermesini önlemektir. Öğrenci, bir üslûp endişesinden evvel fikrini en kısa ve akla en yakın yoldan anlatabilmeye alışmalıdır. Öğretmen, yanlış kurulmuş bir cümle kadar gereksiz ve süslü sözleri, birbirini tutmayan fakat gösterişli sanılarak sıralanmış bulunan bağlantısız fikirleri de düzeltmeye önem vermelidir. Gereksiz benzetmelere, kelime oyunlarına, edebiyat yapma özentilerine göz yummamalıdır. Bununla beraber, bütün bu düzeltmeler öğrencinin yanlışlarını tanımakla mümkün olacağına göre, öğretmen çocukların ilk anda cesaretlerini kırmamalı, onların konuşmalarına fırsat ve imkânlar hazırlamalıdır. Öğretmenliğin söylemekten çok söyletmek sanatı olduğu ilkökul gibi ortaokulda da göz önünde bulundurulmalı, her bakımdan doğru ve düzgün bir ifadenin ancak zamanla sağlanacağı unutulmamalıdır.

Sınıfça yapılan konuşma ve yazma tenkitlerinde bir fikre uymuş görünen bir arkadaşın sözlerinden şımarmamak, itiraz eden bir arkadaşına darılıp kabalaşmamak, bu gibi sebeplerle konuyu sınırından çıkarmamak alışkanlıkları ortaokul öğreniminde edinilmesi gereken faydalı yeteneklerdir.

Bu programın yazma kısmında açıklanan konular aynı zamanda sözle ifade konuları da olabileceğinden konuşma yeteneğinin gelişmesi hususunda onlardan da faydalanılması uygun olacaktır.

SÖZLE İFADE

Doğru ve düzgün konuşma, bu şekilde konuşulan bir çevrede bulunarak ve bizzat bu şekilde konuşmaya çalışarak elde edilir. Onun için öğretmen, ilkokulda olduğu gibi ortaokul sınıflarının da böyle bir çevre olmasını sağlamaya çalışacaktır.

Sözle ifade için başlı başına bir ders ayrılmış değildir. Bütün dersler ve ders dışı çalışmalarla birlikte öğretmenin hazırlayacağı türlü fırsat ve durumlar, öğrencilerin tabii, canlı ve tesirli bir şekilde konuşma uygulamalarını sağlayacaktır. Eşya ve olaylar üzerindeki gözlemler, herhangi bir konu ile ilgili bilgilerin kitap ve yazılardan öğrenilmesi, belli problemler üzerindeki düşüncelerle varılan sonuçlar, bunlardan başka gezinti, ziyaret ve müsamere gibi sınıf dışı faaliyetler öğrencileri konuşturmak için tabii vesile ve fırsatlardır. Her çocuğun düşündüğünü ortaya koyabilmesi ve sınıfça bundan faydalanılması için sınıfta iyi bir konuşma düzeninin kurulması şarttır. Öğretmen, bunu temin için gerekli tedbirleri alacak, öğrencilerini:

- a) Söyleyenleri sonuna kadar dinlemenin,
- b) Söz alıp sıra bekleyerek konuşmanın,
- c) Başkalarının fikirlerine, kendininkilere uymasa da saygı göstermenin,
- d) Tenkitleri kabul etmenin,
- e) Düşündüklerini samimî olarak söylemenin, bir terbiye ve bir nezaket işi olduğuna inandıracaktır.

Konuşma yeteneğinin iyi gelişmesinde karşılıklı konuşma, anlatma, münakaşa ve hikâye etme şekillerinden başka dramatizasyon çalışmalarının da önemli rolü vardır. (öğrencilerin kendilerini, dinlediklerini veya okudukları olaylardaki şahısların yerine koymaları, onların hareketlerini temsil etmeleri.)

Konuşmalar öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini beslemelidir. Ortaokul öğrencisi gördüğünü, öğrendiğini ve yaptıklarını anlatırken sınıf seviyesinin gerektirdiği ayrıntılara inebilmeli, bildiklerinden yeni terkipler yapabilmeli, konuşurken dinleyenleri

sıkmayarak ilgilerini çekebilmeli, bir olay, hikâye, konferans veya oyunda karakteristik noktaları yakalayabilmeli, olayları anlatırken onları yaşıyormuşçasına tabii olabilmeli, ayrı ayrı birbirine benzeyen olayları kıyaslarken gördüğü özellikleri belirtebilmeli, istediği zaman bir olayı muhayyilesinin yardımıyla güzelleştirebilmelidir. İlkokul amaçları arasında istenen “çeşitli olaylarda müşterek vasıflar bulma, görülen bir olay ya da tecrübeyi maksada göre özetleme, hayali harekete getiren konularda konuşabilme” yeteneklerinin de ortaokul konularıyla geliştirilmesi uygun olacaktır.

Bu açıklanan hususlardan hareketle, ortaokul öğrencisinde aranan sözlü ifade yetenekleri şu maddelerde özetlenebilir:

- a) Sorulan bir soruya açık, kısa ve doru karşılık verebilmek,
- b) Çeşitli konularda söz söylemek üzere topladığı maddeleri tasnif ve tertip edebilmek,
- c) Bu tasnif edilmiş maddeleri bir sınıfa, bir topluluğa ezberden veya notalarına bakarak ağızdan söylemek,
- d) Konudan ayrılmamak ve başkaları hakkında nezaketsizlikte bulunmamak şartıyla bir tartışmaya katılabilmek, gerekince bir mesele hakkında fikrini ve bilgisini ileri sürmek,
- e) Bir gruba hitap etme, bir toplantıyı idare etme alışkanlığını kazanmak,
- f) Bir yazıyı, yazarın düşünce ve ruhunu karşıdakilere duyuracak şekilde okumak ve açıklamak.

Bunların yanında öğrencinin, kelimeleri tabii, açık ve doğru söyleyerek vurguların hakkını verebilmesi, tatlı, edalı bir sesle konuşabilmesi, dinleyicilerde anlattığı konuya karşı ilgi ve istek uyandırabilmesi de aranır ve istenir.

Öğrencinin sözlü ifade konusunda yeteneklerinin iyi inkişaf etmemesi hâlinde, üstünde durulması ve düzeltilmesi gereken noktalar şunlardır:

a) Öğrencinin düşündüğünü tamamen söylemesi.(Bazıları, sıklıkla veya tenkit korkusu ile hiç söylemezler, bazıları, bir iki kelime kekelere ve devam edemezler.)

b) Öğrencinin iyi düşündüğünü sanarak manalı manasız birçok kelime sıralaması. (Öğretmenin böyle manasız kelimelerle veya çok konuşanları takdir etmesi, doğru düşündüğü halde sıklıkla söyleyemeyen öğrencilerin zararına olur. Yapılması

gereken iş, yanlışlığı belirterek düzeltilmesi yollarını aramaktır.) (Temizyürek ve Balcı, 2006: 275-278).

3.5.2.6. 1962 Ortaokul Türkçe Programı

1949 programının gözden geçirilerek tekrar yayınlamış hâlidir. Bu programda kelime düzeyinde değişiklikler yapılmıştır. Dolayısıyla konuşma eğitimi ile ilgili kısım aynen kalmıştır.

3.5.2.7. 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı

1981 programında, genel amaçlar ve açıklamalar kısmında bulunan konuşma ile ilgili kısımlar aşağıda verilmiştir. Açıklamalar kısmında konuşma ve yazmanın önemi vurgulanmıştır. Kendinden önceki programlara göre çok daha ayrıntılı ve planlı bir şekilde hazırlanan 1981 programında anlatım başlığı altında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hedeflere yer verilmiştir.

Programda, her sınıf için ayrı ayrı kazanılacak davranışlar ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. Bu özelliği ile kendinden önceki programlardan daha ayrıntılı ve daha geniş kapsamlı olduğu söylenebilir.

Programın “Yöntem” başlığı altında, sözlü anlatımda söyleyiş, duraklamalar, vurgular, tonlamalar, ilgili ana kurallar ve her zaman düzenli, planlı olma bilgi, beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmasına çalışılacağından bahsedilmiştir. Ayrıca Türkçe dersinin bir bütün olduğu ve bütün becerilerin birbirinden soyutlanmadan (ders saatleri ayrılmadan) işlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Programın “Anlatım Çalışmaları” kısmında şunlar anlatılmıştır:

Sözlü ve yazılı anlatım için ders saatleri ayrı olmamalıdır. Yani metin üzerinde yapılan anlama etkinliğinden, normal bir hava içinde anlatım etkinliğine geçilmeli, sözlü ya da yazılı anlatıma girilmelidir.

Metnin çözümlenmesi sırasında anlatım etkinliğinin içinde bulunulduğu unutulmamalı, anlama ve anlatma etkinliği iç içe kaynaştırılarak yürütülmelidir.

Güzel ve doğru yazı yazmaya, sözlü anlatımda söyleyişe dikkat edilmelidir. Öğrencilerin, metin çözümlemesi sırasında sorulara yalnız “evet”, “hayır” ile tek kelime ya da kelime grubu ile değil cümle ile karşılık vermesi istenmelidir.

Anlatımda tabîlik, akıcılık, sadelik, duruluk gibi anlatımın ana özellikleri aranmalıdır. Sorulara verilen sözlü ve yazılı karşılıkların anlatım yanlışları üzerinde durulmalı, dersin akışı bozulmadan, dikkatler dağıtılmadan ve yaratılan en uygun fırsat ve ortamlarda dil bilgisi, yazım ve noktalama kuralları ezber ve hazır bilgi biçiminde olmadan, bir araç durumuna getirilmelidir.

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım (kompozisyon) ödevlerini incelerken öğretmen, bu tür çalışmalara ilgi uyandırma, sevdirmeye, cesaretlendirme görevini yerine getirmede çok duyarlı olmalıdır. (bk. Ek 9- MEB, 1995)

3.5.2.8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

2005 Türkçe Öğretim Programı, kendinden önce hazırlanan programların en kapsamlısıdır. Konuşma becerisi bu programda “öğrenme alanı” olarak belirtilmiştir. Programda genel amaçlar ve temel beceriler verildikten sonra dil öğrenme alanları ile ilgili amaç, kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar verilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme ve yöntem ve teknikler ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Bu özellikleriyle diğer programlardan oldukça kapsamlı ve daha profesyonel bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak, birinci kademedeki programın aksine dil bilgisi ve yazım kuralları hariç öğrenme alanları kazanımlarının her sınıf için ortak verilmesi, öğrencilerin gelişim seviyelerinin dikkate alınmadan hazırlandığını göstermektedir.

2005 programında, konuşma öğrenme alanı ile ilgili amaç ve kazanımlar verilirken sınıf seviyeleri dikkate alınmadığı için, öğretmenler ve dolayısıyla öğrenciler zorluk çekebilirler. Çünkü hangi kazanımın hangi sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilmemiştir. (bk. Ek 10- MEB,2006)

Tablo1: İlköğretim Birinci Kademe Öğretim Programlarının Konuşma Eğitimiyle İlgili Özellikleri

Program	Programın Nitelikleri						Ölçme Değer.
	Genel Amaç	Özel Amaç	Davranış/ Kazanım	Etkinlik Örneği	İçerik	Telaffuz	
1924	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
1926	Kısmen	Kısmen	Yok	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Yok
1930	Kısmen	Kısmen	Yok	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Yok
1936	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Var	Kısmen	Var	Yok
1948	Var	Kısmen	Var	Var	Kısmen	Kısmen	Yok
1968	Var	Kısmen	Var	Var	Kısmen	Var	Yok
1981	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Kısmen
2005	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var

Yukarıdaki tabloda, birinci kademe Türkçe Öğretim Programları'nda konuşma eğitiminin Cumhuriyet tarihinden günümüze kadar olan değişimi ve gelişimi görülmektedir. 1924 tarihli Program'da, doğrudan konuşma ile ilgili hiçbir başlık bulunmazken 1926 Programı'nda bu durumun değiştiği görülmektedir. 1926 Programı'nda, kısmen de olsa konuşma ile ilgili genel ve özel amaçlara yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için etkinlik örneklerine az da olsa yer verilmiştir. 1930 tarihli program, 1926 Programı'yla aynı özellikleri taşımaktadır. Bu programın “konuşma eğitimi” ile ilgili kısmında herhangi bir değişiklik olmamıştır.

1936 Programı'na baktığımızda, konuşma eğitimi ile ilgili genel amaçların daha ayrıntılı bir şekilde olduğu görülmektedir. ayrıca kendinden önceki programlardan farklı olarak kısmen de olsa, konuşma ile ilgili davranış ve kazanımların bulunduğu söylenebilir. Ayrıca bu programda, konuşma becerisini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin yapması gereken etkinliklere de yer verilmiştir.

1948 Programı, kendinden önceki programdan farklı olarak, konuşma ile ilgili davranış ve kazanımları içermektedir.

1968 Programı, kendinden önceki programlara göre daha geniş kapsamlı olarak hazırlanmıştır. Ancak konuşma ile ilgili kısımlar kendinden önceki programa benzemektedir.

1981 ve 2005 Programları kendilerinden önceki programlara göre çok daha geniş kapsamlı hazırlanmıştır. 1981 Programı, diğer programlardan farklı olarak kısmen de olsa konuşma eğitimi ile ilgili ölçme ve değerlendirmeye de yer vermiştir. 2005 Programı ise, tabloda bulunan bütün özelliklere yer vermiştir. Ölçme ve değerlendirme konusuna ayrıntılı bir biçimde yer verilen programda, ayrıca konuşma nitelikleri ile ilgili kısımlar da yer almıştır.

Tablo 2: İlköğretim İkinci Kademe Öğretim Programlarının Konuşma Eğitimiyle İlgili Özellikleri

Program	Programın Nitelikleri						Ölçme Değer.
	Genel Amaç	Özel Amaç	Davranış/ Kazanım	Etkinlik Örneği	İçerik	Telaffuz	
1924	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
1929	Kısmen	Var	Yok	Kısmen	Kısmen	Yok	Yok
1931-1932	Kısmen	Var	Yok	Kısmen	Kısmen	Yok	Yok
1938	Kısmen	Var	Yok	Kısmen	Kısmen	Yok	Yok
1949	Var	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Var	Yok
1962	Var	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Kısmen	Var	Yok
1981	Var	Var	Var	Var	Kısmen	Var	Kısmen
2005	Var	Var	Var	Var	Kısmen	Var	Var

Tablo 2'ye bakıldığında, 1924 Programı'nda, tıpkı birinci kademe 1924 Programı'nda olduğu gibi, dorudan konuşma ile ilgili olarak amaç, özel amaç, kazanım, etkinlik, konuşma niteliği ve ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir konuya değinilmemiştir. Bu program kendinden sonraki programlara göre oldukça yüzeysel hazırlanmış bir programdır.

1929 Programı'nda, kendinden önceki programa göre, kısmen de olsa konuşma ile ilgili genel amaç, etkinlik ve konuşma içeriğiyle ilgili kısımlara yer verilmiştir. Ayrıca bu programda, konuşma ile ilgili özel amaç da yer almaktadır. 1931-1932 Programı'nda, sadece bazı bölümlerin tadilatı yapılmıştır ve konuşma ile ilgili herhangi bir değişiklik yoktur. Aynı şekilde 1938 Programı'nda da konuşma eğitimi ile ilgili 1929 Programı'na göre herhangi bir değişiklik söz konusu değildir.

1949 Programı, kendinden öncekilere göre daha geniş kapsamlı hazırlanmıştır. Bu programda, konuşma ile ilgili doğrudan genel amaç bulunmaktadır. Ayrıca özel amaçlara, öğrencilere kazandırılacak davranışlara, etkinlik örneklerine kısmen yer verilmiştir. Bu programda ayrıca telaffuzun da önemine değinilmiştir. 1962 Programı, tamamen 1949 Programı ile aynıdır. Sadece kelime bazında değişiklikler yer almaktadır.

1981 Programı kendinden önceki programlara göre çok daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. Bu programda konuşma ile ilgili genel ve özel amaçlara, öğrencilere kazandırılacak davranışlara, etkinlik örneklerine ve konuşma nitelikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu programdan sonra hazırlanan 2005 Programı ise kendinden önceki programlara göre çok daha geniş kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır. 1981 Programı'nda kısmen yer verilen ölçme ve değerlendirme, bu programda ayrıntılı bir şekilde yer almıştır.

3.6. KONUŞMA EĞİTİMİNDE ETKİNLİKLERİN ÖNEMİ

Okulda öğrenme, belli hedefler için maksatlı yapılan etkinlikler sonucu meydana gelir. İstendik davranışların kazandırılması ancak yapılandırılmış bir sınıf ortamında ve yapılandırılmış etkinliklerle mümkündür. Olumlu örnekler ve yaşantılar öğrenmeyi kolaylaştırır. İnsan yaşantılarıyla öğrenmelerini geliştirir, öğrenmeleri arttıkça hataları azalır.

Deniz vd. (2006:339), okullardaki eğitim ve öğretimde, öğretmenin rolü kadar öğrencinin derse aktif katılımının da büyük önemi olduğunu ve aktif katılım ne kadar çok olursa, öğrencinin duyu organı ne kadar çok harekete geçirilirse, verim ve başarı şansının da o ölçüde artacağını belirtmiştir. Görüldüğü gibi, sınıf içi uygulamalar ne kadar öğrenci merkezli olursa öğrenme de o kadar kuvvetli olmaktadır. Öğrencinin

derse katılımı büyük oranda derste yapılan etkinlikler sayesinde gerçekleşir. Yılmaz (2002:25), Türkçe derslerindeki bütün öğrenme alanlarıyla ilgili etkinliklerin önemine vurgu yaparak bu etkinliklerin bütün derslerdeki öğrenmeler için geçerli olduğunu belirtmiş; okuduğunu anlamayan ve anlatamayan bir öğrencinin diğer derslerden de başarısız olmasının doğal olduğunu vurgulamıştır.

Etkinlik, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ((1-5) ve (6-8)) yer alan kazanımların hayata geçirilmesi için öğrencilerin ders içi ve ders dışında yaptıkları uygulamalardır. Türkçe dersi sadece bilgi değil aynı zamanda bir beceri dersidir. Bu nedenle Türkçe dersindeki bütün öğrenme alanlarının kusursuz bir şekilde öğretilmesi için öğrencilere uygulamalar yaptırılması gerekmektedir. Özellikle öğrenme alanlarından konuşma, insanın kendini ifade etmesi, çevresiyle iletişim kurması ve bilgi alışveriş sürecini başlatması bakımından çok önemli olduğu gibi Türkçe öğretiminin de temelini oluşturur. İlk okuma-yazma etkinliklerinden başlayarak bütün dersler konuşma becerisine dayalıdır. Bu nedenle ilk okuma-yazma etkinliklerinin bütünlüğünü bozmadan hemen her türlü çalışmada konuşma olanakları sağlayarak öğrencilerin bu becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır. Özbay (1997:15), becerinin sadece bilmek değil, aynı zamanda yapabilmek olduğunu belirterek insanın, işittiği, anlamını öğrendiği bir kelimeyi konuşma veya yazılarında kullanırsa becerisinin gelişebileceğini vurgulamıştır. Beceri, yaparak, yaşayarak, tekrar ederek kazanılır, geliştirilir; kolay kolay da unutulmaz ve değişmez. Bundan dolayı, insan küçük yaşta kelimeleri nasıl söylemeye alışmışsa kolay kolay bu söyleyişinden vazgeçmez.

Çelenk (2004:126)'e göre, ilköğretimin birinci sınıfında ilk okuma-yazma çalışmaları devam ederken, Türkçe dersinin öğretiminde önemli bir yeri olan konuşma becerisinin de geliştirilmesine programlı bir şekilde çaba harcanmalıdır. Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecinde etkinlikler sürerken, ilk okuma-yazma çalışmalarıyla birlikte konuşma becerisini geliştirici çalışmalar içine sokulmalıdır.

“Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli birtakım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almak gibi, ‘yaparak öğrenme modelleri’ bu becerinin geliştirilmesinde en uygun çalışmalardır.” (Temizyürek, 2004:2773).

Konuşma eğitiminde uygulama yapmanın önemini Doğan (2009:191) ve Erdem vd. (2009:745), konuşma becerisinin birtakım formülleri ezberlemekle kazanılmadığını, hiçbir becerinin kendiliğinden gelişmeyeceğini ve hangi beceri olursa olsun o becerinin geliştirilebilmesi için ve belli bir noktaya gelen becerilerin de sık sık uygulamalar yapılarak canlı tutulması gerektiğini belirterek vurgulamışlardır.

Dil becerileri kullanılarak gelişeceğinden, başkalarının yazması, okuması, dinlemesi veya konuşması dil becerilerinin gelişimini sağlayamaz. Bu nedenle, öğrencilerin düzgün bir konuşma becerisi kazanmaları için ilköğretim birinci kademedan başlayarak öğrencileri ders içi ve ders dışı konuşma etkinliklerine dahil etmek, herkese söz hakkı vermeye çalışmak ve öğrencileri konuşmaya teşvik etmek gereklidir. Çünkü konuşma ve diğer dil becerileri ancak uygulamalar yaparak geliştirilebilir. Sever (2002:15), dil becerilerinin uygulama yoluyla kazandırılacağını ve bunun en etkili yolunun öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınması olduğunu vurgulamıştır.

Bireylere, temelleri sağlam bir konuşma eğitimi vermek, öğrencilere bol bol konuşma hakkı vermekle mümkündür. Çünkü konuşma, konuşan kişiyi dinlemekle öğrenilecek bir beceri değildir. Beceriler, yaparak yaşayarak geliştirilebilir. Bu nedenle öğretmenler, gerek öğretim programında gerek ders kitaplarında ve gerekse kendi hazırladıkları etkinliklerle öğrencilere devamlı söz hakkı vermeye çalışmalı ve bu sayede öğrencilerin öğrendiklerini uygulaması ve kendilerine güven kazanmalarını sağlamalıdır.

Görüldüğü gibi, dil becerilerinin kazandırılmasında uygulama yapmanın gereği kaçınılmazdır. Bu nedenle 2005 yılında hazırlanan yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1-5 ve 6,7,8. Sınıflar) bu konuya özellikle dikkat edilmiş ve her öğrenme alanı için ayrı ayrı etkinlik örnekleri verilmiş ve bu etkinlik örnekleri programda verilen kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Her iki programda da (1-5 ve 6,7,8. Sınıflar) etkinlikler hakkında yapılan açıklama aynı doğrultudadır. Programlarda etkinlikler şu şekilde açıklanmıştır:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için 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, aynı zamanda bir ders saatinde birden fazla etkinliğe yer verilebilir. Yeni etkinlikler hazırlanır ve uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Verilen etkinlikler öğrenci seviyesine uyarlanarak farklı sınıflarda uygulanabilir. Programdaki etkinlikler, uygulamada öğretmene yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır; bu program doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarında farklı etkinliklere yer verilmelidir.

Programdaki etkinlikler, 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 programın uygulanması açısından önemlidir. Yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerekmektedir.” (MEB, 2006:8).

Programda, kazanımların hayata geçirilmesi için çeşitli etkinlik örnekleri verilmiştir. Öğretmenler bu etkinlikleri aynen kullanabilecekleri gibi, isterlerse benzer etkinlikler de kullanabilirler. Ayrıca etkinlikleri sınıf seviyesine göre uyarlayabilirler. Ayrıca program doğrultusunda hazırlanacak ders kitapları da programdaki etkinliklere veya benzer etkinliklere yer vermek zorundadırlar. Ayrıca programda, etkinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlaması ve öğrenci merkezli öğrenimde etkili bir rol oynaması bakımından önemi belirtilmiştir.

3.6.1. ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

3.6.1.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-5. Sınıflar) Etkinlik Örnekleri:

Programda, ilköğretim birinci sınıftan itibaren her sınıf için ve her öğrenme alanı için ayrı ayrı etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Ayrıca bu programda kazanımlar da her sınıf için ayrı düzenlenmiştir ve etkinlik örnekleri de kazanımlara göre sunulmuştur. Programın yapısı ve konuşma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar daha sonra ayrıntılı olarak inceleneceğinden, burada sadece etkinlik örneklerine yer verilmiştir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-5. Sınıflar) etkinlik örnekleri şu şekildedir:

3.6.1.1.1. Birinci Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri:

- Söylenen bir cümlede anlamı bozan kelimeyi bulmaları ve bu kelimenin yerine doğrusunu kullanmaları istenebilir.
- Sayışma ve tekerlemeler söylemeleri istenebilir.
- Resimlerdeki olayları oluş sırasına göre anlatması istenebilir.
- Kendini mutlu eden ya da üzen olaylar hakkında konuşması istenebilir.
- En sevdiği yemek, oyuncak, arkadaş vb. hakkında konuşması istenebilir.
- Belirlenen bir konu ya da sorun hakkında beyin fırtınası yaptırılabilir.
- İlgilerini çekebilecek konularda konuşturulabilir. Örneğin, “Elinizde sihirli bir değnek olsaydı ne yapardınız?” sorusuyla öğrenci konuşmaya yönlendirilebilir.
- Öğrencilerden aile bireylerinden birinin yerine geçerek onun gibi konuşmaları istenebilir.
- Bayram, tören, şenlik vb. etkinliklerde gördüklerini ve yaşadıklarını anlatmaları istenebilir.
- Öğrencilerden en sevdiği kişi, oyuncak, hayvan vb. özelliklerini anlatmaları istenebilir.

3.6.1.1.2. İkinci Sınıflara Yönelik Konuşma Etkinlik Örnekleri

- Mutlu, üzgün veya kaygılı birinin konuşmasını canlandırmaları istenebilir.
- Belirlenen bir konuyu, kavramı veya olayı yalnızca beden dilini kullanarak anlatması istenebilir.
- Bir gün içerisinde yaptıklarını oluş sırasına göre anlatması istenebilir.
- Yeni öğrenilen kelimelerle farklı cümleler oluşturması istenebilir.
- Katıldığı bir doğum gününde gördüklerini anlatmaları istenebilir.
- “Kutlarım, teşekkür ederim vb. ” ifadelerin kullanılacağı doğaçlamalar yaptırılabilir.
- “Saygı Ağacı” (Sınıfta oluşturulan saygı ağacındaki ifadeleri kullanarak farklı durumları canlandırmaları istenebilir.) etkinliği yaptırılabilir.
- Belirlenen bir konu ya da soruna çözüm bulmak için beyin fırtınası yapılabilir.
- Belirli gün ve haftalarda, bayramlarda topluluk önünde konuşmaları istenebilir.
- Bir gezide gördüklerini ve yaşadıklarını anlatmaları istenebilir.

3.6.1.1.3. Üçüncü Sınıflara Yönelik Konuşma Etkinlik Örnekleri

- Sayışma, tekerleme, mâni, türkü vb. söyletilebilir.
- Belirlenen bir konuyu, kavramı veya olayı yalnızca beden dilini kullanarak anlatması istenebilir.
- Sessiz sinema oyunu oynatılabilir.
- Okulda geçen bir gününü anlatmaları istenebilir.
- Hayal kurmaları ve kurdukları hayali sınıfta paylaşımları istenebilir.
- Bahçe düzenlemesi ile ilgili şikâyet ve isteklerini okul müdürüne iletebilirler.
- “Saygı Ağacı” (Sınıfta oluşturulan saygı ağacındaki ifadeleri kullanarak farklı durumları canlandırmaları istenebilir.) etkinliği yapılabilir.
- Belirlenen bir konu ya da sorun hakkında beyin fırtınası yaptırılabilir.
- Öğrencilerden satış elemanı ve müşteri rollerini oynamaları istenebilir.
- Sınıf ve sosyal kulüp başkanı seçimleri için konuşmalar yapmaları istenebilir.
- Bir manzara resminde veya bir fotoğrafta gördüklerini anlatmaları istenebilir.

3.6.1.1.4. Dördüncü Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri:

- Öğrenciye bir araştırma konusu verilerek konuyla ilgili bilgi toplaması ve sınıfla paylaşması istenebilir.
- Televizyondaki sunucuları seyretmeleri ve bir sunucunun konuşmasını canlandırmaları istenebilir.
- Mutluluk veya üzüntü duydukları bir olayı anlatmaları istenebilir.
- Geçmiş zamanı kullanarak bir anısını anlatması istenebilir.
- Yeni öğrenilen bir kavram hakkında bilgi toplanarak sınıfta paylaşılması istenebilir.
- Seçilen iki öğrencinin farklı ve benzer özellikleri hakkında diğer öğrencilerin konuşmaları istenebilir.
- Sanatsal ürünler (Resim, şiir, heykel) hakkında konuşmaları istenebilir.
- Hayal kurmaları ve kurdukları hayali sınıfla paylaşmaları istenebilir.
- Belirlenen bir konu ya da sorun hakkında beyin fırtınası yaptırılabilir.
- Belirlenen bir konuda tartışma ve münazara yaptırılabilir.
- Panel, forum, tartışma vb. etkinlikler düzenlenebilir.
- Drama, piyes veya canlandırma yaptırılabilir.
- Bir konuyla ilgili gazete, dergi, ansiklopedi vb. kaynaklardan bilgi toplayarak sınıfla paylaşmaları istenebilir.
- Çevresinde karşılaştığı herhangi bir sorunla ilgili olarak konuşmaları istenebilir.

3.6.1.1.5. Beşinci Sınıflara Yönelik Etkinlik Örnekleri:

- Öğrenciye bir araştırma konusu verilerek konuyla ilgili bilgi toplaması ve arkadaşlarıyla paylaşması istenebilir.
- Televizyondaki sunucuları seyretmeleri ve bir sunucunun konuşmasını canlandırmaları istenebilir.
- Belirlenen bir deyim ya da atasözünü açıklamasını isteyebilirsiniz.
- Belirlenen bir konuda, farklı yaş grubunda bulunan kişilerin yapabilecekleri konuşmaları hazırlamaları istenebilir.
- Sporda kurallara uymamanın sonuçlarının neler olabileceği sorulabilir.
- Hayal ve özlemlerini anlatmaları istenebilir.

- Sanatsal ürünler (resim, şiir, heykel) hakkında konuşması istenebilir.
- Belirlenen bir konu ya da sorun hakkında beyin fırtınası yapılabilir.
- Panel, forum, tartışma vb. etkinlikler düzenlenebilir.
- Masal, fıkra vb. anlatmaları istenebilir.
- Televizyon ya da videodan münazara, tartışma vb. hakkında yorum yapmaları istenebilir.
- Gazete veya dergiden okuduğu bir haber ya da yazı hakkında eleştiri yapması istenebilir.
- Belirlenen bir konuda bilgi edinmek amacıyla bir yazar, şair, yönetici, köy muhtarı, sporcu vb. ile görüşülebilir.

Görüldüğü gibi programda, öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla çok sayıda etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bazı etkinlikler birkaç sınıfta birden bulunmaktadır. Bunun nedeni, programda kazanımların sınıflara göre kademeye verilmesi yani her üst sınıfta alt sınıftaki kazanımların da bulunması olabilir.

3.6.1.2. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (6,7,8. Sınıflar) Etkinlik Örnekleri:

İlköğretim ikinci kademe öğretim programında her öğrenme alanı için ayrı ayrı etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Ancak bu programda (1-5. Sınıflar) programından farklı olarak, kazanımlar ve etkinlikler, her sınıf için değil de 6,7 ve 8. sınıflar için ortak olarak düzenlenmiştir. Ayrıca bu programda önerilen etkinlik örneklerinin her birine bir isim verilmiştir. Bu sayede etkinlikler, öğrencilerin daha çok ilgisini çekebilir.

Konuşma eğitimi ile ilgili etkinlikler 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).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (6,7,8. Sınıflar) konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinlik örnekleri şu şekildedir:

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 hikâyeye anlatıcılığı, bazıları da resimleme görevlerini üstlenirler. Hikâyeye anlatıcıları, seçtikleri hikâyeye 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 hikâyeye 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 tanıtırılar

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 tartışılır.

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.

Yukarıdaki konuşma etkinliklerinin birçoğunun araştırma, gözlem ve incelemeye dayandığı görülmektedir. Bu durum, konuşmanın daha çok ön hazırlık yapmaya dayalı yapılması gerektiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Her türlü ön hazırlık konuşmanın niteliğini olumlu yönde artıracaktır. Nitelikli konuşmalar yapan öğrenci bunun iletişimdeki, toplumsal hayattaki, akademik başarıdaki önemini yaparak yaşayarak öğrenecektir. Ayrıca bu yolla katıldığı her etkinlik onun konuşma becerisini geliştirecektir.

Programda öğretmenlere örnek olacak çok sayıda etkinlik örneği bulunmaktadır. Öğretmen bu etkinlikleri sınıf seviyesine göre düzenler veya hangi etkinlik hangi sınıf düzeyine uygunsa o sınıfa uygular. Ayrıca programda bu etkinliklerden bazıları uygulamalı bir şekilde gösterilerek öğretmenlere yol gösterilmiştir.

3.6.1.3. Konuşma Becerisini Geliştiren Diğer Etkinlik Örnekleri

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1-5. Sınıflar ve 6,7,8. Sınıflar) (2005:22-23 ve 2006:8) belirtildiği gibi, öğretmenler bu etkinlikleri aynen yapmak zorunda değildirler. Öğretmenler, bu etkinliklere benzer etkinlikleri, kazanımlar doğrultusunda kendi hazırladıkları etkinlikleri veya başka kaynaklardan ulaştıkları etkinlikleri uygulayabilirler. Bu etkinliklerden bazılarını Temizyürek (2004:2779-2783) ve Özbay (2005) şöyle açıklamışlardır:

- Öğrencilere sınıfta bir anısı anlatılabilir. Bu çalışma için öğretmen önce örnek olarak birkaç anısını sınıfta anlatmalıdır. Anı anlatmak, öğrencilerin anlattıkları konuyu doğrudan yaşayıp gördükleri için kolay ve faydalı bir konuşma etkinliğidir.

- Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin bir yolu da onlara seviyelerine uygun sorular sormaktır. Öğrencilere çeşitli konularla ilgili sorular sorulabilir ve öğrencilerin düşünerek konuşmaları sağlanabilir. Bu etkinlik uygulanırken öğrencilerin kısa cevaplar vermeleri yerine uzun cevaplar vermeleri sağlanmalıdır. Bu etkinlik, öğrencilerin zihinsel becerilerini de harekete geçireceği için son derece önemlidir.

- Öğrencilere, okudukları bir hikâye, roman, dergi veya gazetede bir yazı anlatılabilir. Böylece öğrenciler okumaya da teşvik edilmiş olur. Bu çalışma hazırlıklı konuşma yapma becerinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Öğrencilere, özellikle roman ve hikâyeleri anlamaya çalışmak yerine ezberleme yoluna gitmektedirler. Bu nedenle öğretmen sınıfta sık sık örnek anlatma yapmalı ve öğrencilere model olmalıdır.

- Öğrencilere verilen bir metinde ya da görsel bir materyalde anlatılan olay veya durumun sonuçlarının tahmin edilmesi istenebilir. Bu sayede öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilebilir.

- Öğrencilere sıralama, sınıflama, ilişki kurma, yorumlama, sorgulama çalışmaları yaptırılabilir. Bu sayede konuşmanın zihinsel süreçleri de geliştirilebilir. Çünkü bilginin beyinde depolanması eğer düzensiz olursa insanlar konuşurken bu

bilgileri anında geri getirip konuşmalarında kullanamazlar. Bu da anlatımda başarısızlığa sebebiyet verir. Sınıflandırma bu açıdan çok önemlidir.

•Programda da belirtildiği gibi beyin fırtınası tekniği kullanılabilir. Beyin fırtınası çok sayıda fikri, bir grup insandan kısa sürede elde etme tekniklerinden biridir. Aynı zamanda bir soruna çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir üretmek için kullanılır. Beyin fırtınasında öncelikle sınıf, ortalama 10 kişi olarak gruplara ayrılır ve önceden belirlenen bir problem üzerinde herkes fikirlerini hızlı bir biçimde belirtir. Bu etkinlikte konu sınırlaması yoktur. Öğretmen herhangi bir konuyu seçebilir. Burada önemli olan öğrencilerin ne kadar fikir üretecekleridir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin zihinsel becerileri gelişebileceği gibi aynı zamanda düşüncelerini hızlı bir biçimde anlatma becerileri de gelişmiş olur.

•Dramatizasyon çalışmalarının konuşma eğitimine önemli katkıları vardır. Sınıfta çok uzun hazırlık gerektirmeyen dramatizasyon çalışmaları yaptırılabilir. Bu sayede öğrenciler hayatlarında karşılaştıkları durumları önceden tecrübe etmiş olmalarının yanında, değişik durumlarda, değişik ortamlarda nasıl konuşacaklarını da öğrenmiş olurlar.

•Bunların yanında, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarını geliştirmek için, derste herhangi bir konuyla ilgili öğrencilere küçük ipuçları vererek onları konuşmaya teşvik etmek gerekir. Bu sayede öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri geliştirilebilir ve toplum içinde kendisine söz düştüğünde en azından kendi düşüncelerini karşıdakilere rahat bir şekilde aktarabilme yeteneği geliştirilebilir.

•Öğrencilerin seslerini etkili kullanmaları için değişik tonlama, vurgu ve ritim gibi ses özelliklerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilere değişik durumlarda ses tonunun nasıl kullanılacağı ile ilgili araştırmalar yaptırılabilir. Örneğin, aynı cümlenin değişik vurgu ve tonlarda söylendiğinde anlamının değişeceğinden hareketle, aynı cümleyi “üzgün, kızgın, mutlu vb.” şekillerde söyleterek öğrencilerin ses unsurlarını doğru kullanmaları sağlanabilir (Özbay, 2005).

Konuşmanın fiziksel unsurlarının geliştirilmesine yönelik bir diğer etkinlik de öğrencilere tekerleme söyletmektir. Dedeoğlu (2009:51), konuşma eğitiminde dilin

akıcı, doğru kullanılması için önem verilmesi gereken telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmaları kapsamında tekerlemelerden yararlanılabileceğini belirterek bu doğrultuda tekerlemelerle ilgili etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

Tekerleme Korosu: Bu etkinlikte öğrencilerle bir tekerleme belirlenir. Bu tekerleme öğrencilere, önce toplu olarak sonra öğrenciler gruplara ayrılarak okutturulur. Daha sonra, sadece kızlar, sadece erkekler, ismi a harfi ile başlayanlar gibi gruplamalarla tekerleme okunur. Bu etkinlikte öğrenciler tekerlemeyi toplu olarak okudukları için çekinmeyecek; hatta mümkün olduğunca yüksek sesle ve istekle katılmaya çabalayacaklardır. Burada önemli olan değil tekerlemenin hızlı okunması değil kelimelerin tam olarak söylenebilmesidir.

Kulaktan Kulağa Tekerleme: Bu etkinlikte öğretmenin veya öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte belirledikleri bir tekerleme, öğrenciler tarafından kulaktan kulağa mırıldanır. Bu sayede en son öğrenciye gelene kadar tekerlemenin değişip değişmediği, öğrencilerin telaffuzlarında hata olup olmadığı anlaşılır. Ayrıca bir oyun niteliğinde olduğu için öğrencilerin ilgisini çeker ve bütün öğrencilerin etkinliğe aktif olarak katılmasını sağlar.

Duygulu Tekerlemeler: Bu etkinlikte öğrenciler, önceden belirlenerek bir torbaya konan tekerlemelerden birini seçerler ve çıkan tekerlemeyi normal bir şekilde okurlar. Daha sonra arkadaşlarının isteği doğrultusunda, aynı tekerlemeyi değişik duygu tonlarıyla okumaya başlarlar. Aynı tekerlemeyi örneğin, “neşeli, üzgün, sinirli, ağlamaklı” ses tonlarıyla okurlar. Bu sayede hem günlük hayatta sık sık karşılaştıkları değişik duygu tonlarını kullanmış olurlar hem de seslerini değişik tonlara göre ayarlamayı öğrenebilirler.

Yarısını Bulalım: Bu etkinlikte, tekerlemeler küçük kâğıtlara 2 parçaya bölünerek yazılır ve bu üzerlerinde tekerlemelerin yarısının yazılı olduğu bu kâğıtlar sınıftaki öğrencilere dağıtılır. Daha sonra öğrenciler ellerindeki tekerlemeleri okumaya başlarlar. Bir öğrenci okuduktan sonra, o tekerlemenin diğer yarısının kendisinde olduğunu düşünen öğrenci de diğer yarısını okur ve bu tekerlemeler tahtaya yazılır ve doğru olup olmadığı tüm sınıfla birlikte kontrol edilir (Dedeoğlu ,2009:52-56).

Görüldüğü gibi önerilen bu etkinliklerin bir kısmı, programda bulunmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006:107-110) de yukarıdaki etkinliklere paralel olarak sınıf seviyelerine göre şu etkinlikleri önermişlerdir:

3.6.1.4. İlköğretim Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Konuşma Etkinlikleri

- Öğretmen, sınıf içinde tek tek bütün öğrencilere kişisel bilgilerini sorarak söyler.
- Öğretmen sınıfa getirdiği bir resmi, bütün öğrencilerin görebileceği bir yere asar ve resimle ilgili sorular sorarak bütün öğrencilerin konuşmasını sağlar.
- Öncelikle istekli olan öğrencilere masal, fıkra anlattırır veya şarkı söylettirir, daha sonra diğer öğrencileri kaldırarak sınıf içinde konuşmalarını sağlar.
- Öğrencilere tiyatro veya filmler izletilir ve daha sonra öğrencilerden izlediklerini anlatmaları istenebilir.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun şiirler ezberlettirilir ve sınıfta okutturulur.
- Benzer iki resim öğrencilere gösterilerek, öğrencilerden iki resim arasındaki farkları bulmaları ve sınıfla paylaşmaları istenebilir.

3.6.1.5. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Konuşma Etkinlikleri

- Öğretmen gerçek ve günlük yaşamla ilgili bir problem hakkında öğrencilerin tartışarak bir çözüm bulmalarını sağlayabilir.
- Öğretmen bir öykü anlatır ve öykünün sonunu öğrencilerin tahmin etmesini veya öykünün sonucunu öğrencilerin kendi düşünceleriyle tamamlamasını ister.
- Öğretmen, öğrencilere söz korusu çalışmaları yaptırabilir. Söz korusu, aynen daha önce belirtilen tekerleme korosuna benzer bir şekilde, bir şiiri veya bir metni öğrencilerin hep bir ağızdan okumasıdır. Bu sayede öğrenciler seslerini kontrol etmeyi daha kolay öğrenebilirler. Ayrıca çekingen öğrenciler rahatlıkla yüksek sesle bu tür etkinliklere katılabilirler.

3.6.1.6. İlköğretim Okulları 6,7 ve 8. Sınıf Konuşma Etkinlikleri

•Öğrencilerin bir konuda konuşma hazırlayıp sınıfa sunması ve daha sonra yapılan konuşma ile ilgili öğrencilere soru sordurulabilir ve anlatan kişinin cevaplaması sağlanabilir. Böylece her öğrenci derse aktif olarak katılmış olur.

•Sınıf içinde ya da sınıflar arası münazara, panel, forum vb. konuşma etkinlikleri düzenlenebilir. Bu sayede öğrenciler topluluk önünde konuşmaya alışırlar.

Konuşma eğitimi diğer dil becerileri gibi uygulama yapmak suretiyle geliştirebilir. Yukarıda anlatılan etkinliklerin sayısı çoğaltılabilir. Önemli olan, derslerde uygulanan etkinliklerin, programda geçen amaç ve kazanımları gerçekleştirici nitelikte olması, başka bir ifadeyle, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirici nitelikte olmasıdır. Bu amaca ulaşmak için de öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir. Çünkü programın sınıftaki uygulayıcısı ve öğrencileri derste aktif hâle getirecek kişiler öğretmenlerdir.

3.7. KONUŞMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ

Eğitim sistemlerinin genel amacı, ülkenin şartlarına uygun nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Bu nedenle her ülke, kendi sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapısına uygun eğitim ve öğretim programları geliştirmiştir. Geliştirilen bu programları uygulamak için gerekli olan insan gücünü öğretmenler karşılamaktadırlar. Bu nedenle, eğitimin en önemli yapı taşlarından birini öğretmenler oluşturmaktadır.

Tarihî süreç içerisinde öğretmenlerin rollerine bakıldığında, bilgiyi sadece aktaran, öğrenciye ezberleten bir konumda bulunan öğretmenin zamanla öğrenciye bilgiye nasıl ulaşılacağını öğreten, gerektiğinde yol gösteren bir konuma geldiği görülmektedir. Geleneksel öğretim yapılan ortamlarda, öğrenciler derse aktif olarak katılamamakta, çevresiyle etkili iletişim kuramamakta, dolayısıyla öğrenme ezberden öteye gidememektedir. Ellez (2004) ve Açıköz (2006), geleneksel sınıf ortamları ile öğrencilerin aktif olduğu sınıf ortamlarını şu şekilde karşılaştırmışlardır:

Tablo : 3 Geleneksel Öğretme Ortamları ile Aktif Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması

Kolej	Geleneksel Sınıf	Öğrencilerin Aktif Olduğu Sınıf
Bilgi	Öğretmenden öğrenciye	Öğretmen ve öğrenci birlikte yapılındır.
Öğretmen	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı
Öğrenci	Öğretmen tarafından doldurulacak boş bir araçtır.	Aktif, yapıcı, keşfedici, kendi bilgisine dönüştürücü
Öğretmenin amacı	Sınıflamak ve ayırmak	Öğrencinin yetenek ve yeterliklerini geliştirmek
İlişkiler	Öğretmen ve öğrenci arasında kişisel bir ilişki yoktur.	Öğretmen - öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında kişisel ilişki vardır.
Bağlam	Yarışmacı, bireysel, tek tip öğretim	İşbirliği, öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme
Sayıtlı	Her uzman öğretebilir.	Öğretim karmaşıktır ve yetiştirme gerektirir.

Kaynak: (Öner, 2007:6)

Görüldüğü üzere, geleneksel eğitim ortamlarında öğretmenin rolü, bilgi aktarmak, karar vermek, sınıflamak ve ayırmak iken öğrencilerin aktif oldukları eğitim ortamlarında öğretmen bilgiyi öğrenciyle birlikte yapılandıran, öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışan ve öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeye çalışan bir rol üstlenmiştir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda öğrencilerin araştırmalar yapmasına imkân veren ve bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir rehber konumundadır. Yine aynı doğrultuda, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (1-5. Sınıflar) öğretmenlerin programın uygulanmasındaki rolleri şu şekilde verilmiştir:

“ Öğretmen;

- Öğrenci merkezli etkinliklere yer verir. Belirleyeceği etkinliklerin uygulanmasında öğrenciyi etkin

kılar. Etkinlikleri değerlendirmek üzere çalışma kâğıtları hazırlar.

- Öğrencileri ile yapıcı iletişim kurar.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinden hareketle rehberlik servisi ile iş birliği yapar.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir liste düzenler ve listeyi günceller.
- Dersine girdiği öğrenci grubunun gösterdiği gelişim ile ilgili bilgi edinir.
- Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olabilmesi için onlarla birlikte bir çalışma planı hazırlar, öğrencileri plana uyma konusunda okul içinde ve dışında takip eder.
- Okuduğu kitaplardan kişisel ve kültürel gelişimi sağlayıcı nitelikte olanları tanıtmak, diğer öğretmen ve velilerle paylaşmak amacıyla sunum yapar.
- Okul içerisinde öğrencilerin iletişimlerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını takip eder” (MEB, 2006:55).

Günümüzde eğitim, öğretmen merkezli olmaktan çıkmış ve öğrenci merkezli bir eğitim benimsenmiştir. Bu sayede öğrenciler derste daha aktif olmakta ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Öner (2007:4), derslerde yapılan etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerin tam olarak öğrenmelerinin beklenemeyeceğini ve aktif öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşüneceklerini, araştırma yapacaklarını, buldukları çözümün doğru olup olmadığını deneyeceklerini ve edindikleri bilgileri diğer bilgilerle birleştireceklerini belirtmiştir.

Eğitim ortamlarında, çok büyük görevler üstlenen öğretmenlerin bu görevlerini yaparlarken dikkat etmeleri gereken önemli noktalar vardır:

- Zamanını iyi planlamalıdır.
- Sınıf içinde bilişsel ve fiziksel aktif katılımı teşvik etmelidir.
- Derse başlarken öğrencileri aktif hâle getirebilmek için öğrencilerin ilgi alanları oluşturmalarına olanak tanıyan başlangıç etkinlikleri hazırlamalıdır.

- Öğrencilere öğrenmeye yönelik sorular sormalı, öğrencilerin ilgisini çekmeli; anlama ve kalıcılığın artmasını sağlamalı, öğrencilerin derse katılımına ve güdülenmesine yardımcı olmalıdır.
- Öğrenci katılımını sağlamak için tartışma ortamları yaratmalı, öğrencilerden çeşitli şekillerde yanıtlar alınabilecek çalışmalar yapmalıdır.
- Etkinlik uygulamadaki amacını belirlemeli, öğrencilere bu etkinliği niçin yaptıkları hakkında bilgi vermelidir.
- Konuları, bilgileri, etkili biçimde aktaran kişi değil öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, çevreyi öğrencinin amaçlara ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde ayarlayan, belli bir davranışı kazanması için ona rehberlik eden kişi olmalıdır.
- Öğrenci gelişimini etkileyecek her türlü önlem alınmış olmalıdır.
- Aktif öğrenme etkinliklerini düzenler ve bunların sınıfta uygulanabilirliğine karar verir.
- Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ve deneyimlerini gözden geçirecekleri etkinlikler kullanılmalıdır.
- Rekabete dayalı oyunları yaratıcı ve iş birliğine dayalı oyunlara dönüştürmelidir
- Birçok konuda önceden öğrendikleri ve yeni öğrendikleri arasındaki bağıntıları, ilişkileri, benzerlik ve farklılıkları görebilmelerine ve yaptıkları etkinlik ile ilgili düşünce üretebilmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin zihin etkinliğinin gelişmesi için sorular sormalı ve onların uygun yanıt bulmalarına yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olunmalı, bunu sağlamak amacıyla özgürlük içinde çalışmalarını sağlanmalıdır.
- Tek bilgi kaynağı öğretmen olmamalı, okul faaliyetlerine veli ve toplumun katılımı da sağlanmalıdır (Şahinel, 2005, Akt: Öner, 2007:9-10).

Bütün bunları yaparken öğretmen öğrencileri ile sürekli iletişim hâlinde bulunmalıdır. Bu iletişimde kullanılacak en önemli araç, konuşmadır. Konuşma, bütün öğrenmelerin temelinde yer alır. Bütün derslerde, öğrenci ve öğretmenler birbirleriyle konuşarak iletişim kurarlar ve bilgi aktarımını çoğunlukla konuşarak gerçekleştirirler. Bu nedenle, öğrencilere iyi bir konuşma eğitimi vermek, sadece sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin görevi değil bütün öğretmenlerin görevidir.

Öğretmenler, özellikle de sınıf ve Türkçe öğretmenleri, öğrencilere iyi bir konuşma eğitimi vermek için öncelikle kendileri iyi birer konuşmacı olmalıdırlar. Çünkü öğrencilerin ilk olarak model alacağı kişiler öğretmenleridir. Konuşma eğitiminin ve öğretmenin bu konudaki önemini Dursunoğlu (2004:243) şöyle vurgulamıştır:

“Konuşma faaliyeti; kazanılan bilginin, edinilen becerinin sergilenmesi, gösterilmesidir. Bu gücün kazanılmasında da öğretmenin tutumu çok önemlidir. Türkçe öğretmeni, öğrencisine konuşma cesareti verecek her türlü teşviki yapmalıdır. Öğrencileri bol bol konuşturarak, yaptıkları konuşma yanlışlarını yerinde ve usulüne göre düzelterek öğrencilerine Türkçeyi güzel ve etkili konuşabilmelerinde rehberlik etmelidir. Türkçe eğitimi, dar bir anlamda iletişim eğitimidir. Türkçe öğretiminin merkezindeki öğretmen Türkçeyi iyi konuşmalı ki onu model olarak alan öğrenciler de Türkçeyi güzel konuşsunlar” /Dursunoğlu, 2004:243).

Konuşma eğitiminde, öğrencileri ilk etapta fazla zorlamamak gerekmektedir. Doğan (2009:191-192), öğrencilere ilk başta sınıfın tamamına değil de daha rahat konuşabilecekleri üçerli dörderli gruplara konuşma yaptırılmasının daha yararlı olacağını belirtmiştir. Böylece öğrenciler, konuşurlarken kendilerini daha rahat hissedeceklerdir.

Konuşma etkinlikleri esnasında öğretmen öğrencilerin hatalarını belirlemeli ancak konuşma sonunda bunları düzeltme yoluna gitmelidir. Kavcar vd. (2005:58), ilk yıllarda çocukların konuşmalarına direkt olarak müdahalede bulunulmamasını, aksi takdirde çocukların çekinebileceklerini ve konuşmaktan kaçınabileceklerini belirterek bunun sonucunda da öğrencilerin etkinliklere katılmayarak konuşmayı öğrenemeyeceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler, konuşma etkinliklerine her öğrencinin ayrı ayrı katılımını sağlayarak onları konuşmaya teşvik etmelidir. Özellikle kalabalık sınıflarda biraz zor olmasına rağmen, öğretmen bu konuya hassasiyet göstermeli, gerekirse sınıfı gruplara ayırarak bu sorunu çözmeye çalışmalıdır.

Öğretmen ders süresini iyi ayarlamalı, ders içi etkinlikleri eksiksiz bir şekilde uygulamaya çalışmalıdır. Bunu yapmak için de derslere planlı bir şekilde girmeli ve derste ne zaman ne yapacağını iyi bilmelidir. Öğretmen ayrıca, ders dışı etkinlikleri iyi takip etmeli ve öğrencilerin yaptıklarını kontrol etmelidir. Aksi takdirde öğrencilere verilen ödevlerin hiçbir önemi kalmayacak, yapılanlar formaliteden öteye gitmeyecektir.

Öğretmen etkinlikleri uygularken, öğrencilerin kültürel ve bölgesel farklılıklarını dikkate almalıdır. Gerekirse etkinlikleri, öğrencilerin bu özelliklerine göre uyarlamalı ve bu sayede etkinliklerin öğrencinin ilgisini çekmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin kendi hazırladıkları konuşma etkinlikleri, programdaki amaç ve kazanımlara uygun olmalıdır. Etkinliklerin sonucunda, programda belirtilen amaç ve kazanımlar öğrenciler tarafından fark edilmeli ve bunları gerçek yaşamlarında kullanabilmelidirler.

3.8. KONUŞMA EĞİTİMİNDE AİLE VE OKULUN ÖNEMİ

Çocuklar genel olarak ilk eğitimlerini aileden alırlar ve okula başladıklarında aileden aldıkları eğitimin üzerine bir şeyler koyarlar. Eğer ailede verilen eğitimin temeli sağlamsa çocuklar eğitim hayatları boyunca sıkıntı çekmeden eğitimlerine devam edebilirler. Bu nedenle aileler, genel olarak çocuğun eğitimine önem vermelidirler. Bu doğrultuda çocuklar, ana dillerini de ilk olarak aileden öğrenmektedirler. Zaten adından da anlaşılacağı üzere ana dili, ilk olarak anneden dolayısıyla aileden öğrenilen dildir. Bu nedenle ailelerin, çocukların dil gelişimi üzerinde titizlikle durmaları gerekmektedir.

Ana dili ilk olarak aileden öğrenildiğine göre, dil becerilerinden olan konuşma da ilk olarak aileden öğrenilir. Ancak, bu öğrenme gelişigüzel olduğu için kimi zaman yanlış öğrenmeler meydana gelmektedir. Ailenin bulunduğu ortam, eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun konuşmasını önemli ölçüde etkilemekte ve dolayısıyla çocukta yerel ağızla konuşma, bazı sesleri tam olarak çıkartamama veya yanlış çıkartma gibi konuşma kusurları görülmektedir. Bu gibi kusurların düzeltilmesi için okulda yeteri kadar çaba harcanmazsa çocuk bu şekilde konuşmaya devam edecek ve ileriki yıllarda düzeltilmesi güçleşecektir. Bu nedenle konuşma eğitiminde ilk olarak ailelere büyük görev düşmektedir.

Konuşma eğitiminde ailelere düşen görev, sadece çocuğun okula başlayacağı zamana kadar değildir. Çocuk okula başladıktan sonra ona gereken destek verilmeli, çocuğun düzgün bir şekilde konuşması için ailenin gereken gayreti göstermesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle aile bireyleri kendi konuşmalarına dikkat etmeli ve konuşmalarının çocuğa örnek teşkil edeceğinin farkında olmalıdır. Aileler, çocuklarını konuşmaya teşvik etmeli, çocuk konuştuğu ya da soru sorduğu zaman onu sabırla dinlemeli ve gerekli cevapları vermelidirler.

Söz gümüşse sükût altındır.

Bir konuş iki dinle.

Dilini tut, danayı güt.

Söz büyüğün, su küçüğündür.

Yukarıdaki atasözleri toplumumuzun konuşmaya bakışını ifade eden sözlerdir. Çifçi (2006:109), bu toplumsal değer yargılarının konuşmayı engelleyici, kötuleyici amaçla söylenmediğini, konuşmanın hassas dengelerinin özlü şekilde vurgulanmak ve görgü kurallarının hatırlatılmak için söylendiğini belirtmiştir. Ancak, bazı çevreler az konuşmayı ya da sessiz kalmayı ağır başlılık olarak değerlendirmekte ve bu nedenle çocuklara gerekli konuşma özgürlüğünü sağlamamaktadır.

Çifçi (2006:110)'ye göre, konuşulan bir çevrede yetişmeyen çocuğun konuşma becerisini geliştirmesi mümkün değildir. İyi bir konuşmacı, özgür bir ortamda yetişir. Bu nedenle ailelerin, bu konuya özen göstermeleri gerekmektedir.

2005 yılında yenilenen öğretim programlarında, etkinlik temelli öğretim ön plana çıkarılmıştır. Öğrenciler, etkinlikler sayesinde gerekli konuşma ortamları içerisinde konuşmaya teşvik edilmektedirler. Bu etkinliklerden bazıları okulda yapılmakta, bir kısmı da evde hazırlanmaktadır. Burada ailelere düşen görev, çocukların okul dışı yapmaları gereken etkinliklerde öğrencilere destek olmak, onları gerekli ortamları ve gerekli materyalleri sağlamaktır.

Çocuk, ilk olarak aileden aldığı konuşma eğitimiyle okula başlamaktadır. Okulda, ailede verilen gelişigüzel konuşma eğitimi plânlı bir şekilde yapılmaya

başlanmaktadır. Öğrencilerin iyi bir konuşma eğitimi almaları için okulun fiziki (sınıf mevcudu, ders materyalleri vb.) ve idari şartlarının (okul yönetiminin tutumu) uygun olması gerekmektedir.

BÖLÜM IV

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuşma eğitimi ile ilgili çalışmalar kısaca değerlendirilmiştir.

Hacı Ahmet ŞİMŞEK'in 2004 yılında yapmış olduğu "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları" adlı kuramsal çalışmada, öncelikle Türkçe öğretiminin genel amaçları ve temel dil becerileri hakkında bilgi verilmiştir. Dil, iletişim ve konuşma kavramları genel olarak açıklandıktan sonra konuşma becerisi çeşitleriyle ve unsurlarıyla ele alınmıştır. Ayrıca konuşmanın sosyal hayatla ilişkisi üzerinde durularak 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.

Ayşegül KARABAY, 2005 yılında yapmış olduğu "Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Etkileri" adlı çalışmasında, kubaşık öğrenme etkinliklerinin konuşma becerisi üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Deneysel yapılan çalışmanın sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Yani kubaşık öğrenme etkinlikleri, konuşma becerisi üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Serdar ARHAN (2007), "Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi" adlı tez çalışması yapmıştır. Çalışmada, 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. Çalışma sonucunda elde verilen şunlardır:

Öğretmenlerin çoğu mezun oldukları bölümde konuşma eğitimi dersini almadığını, bu dersi alanlar ise dersin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ders saatlerinin yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, yardımcı araçların yeterince kullanılmaması, Türkçe ders saatlerinin yetersizliği konuşma eğitimini zorlaştırmaktadır.

Öğretmenler, Türkçe Programı'ndan, ders kitaplarından, yöntem ve tekniklerden, ölçme ve değerlendirmeden, öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile ilişkilerinden kaynaklanan sorunların ve aksaklıkların konuşma eğitimini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,9'unun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmadığı, %68,4'ünün 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.

Hakan GÖKKAYA (2008) yılında yaptığı "Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı" adlı tez çalışmasında, konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılabilirliğini araştırmıştır. Araştırma, uygulamalı bir çalışma olarak video destekli 'ilk ve son-test ölçümlü' desen kullanılarak, 9 denekle yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; tekerleme yönteminin konuşma becerisinin sağaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır.

Buket Dedeoğlu ORHUN (2009), "İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi" adlı tezinde, tekerleme içerikli etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerisine etkisini araştırmıştır. Deneysel yöntem uygulanan bu çalışmada, 3. sınıf öğrencilerinden 36 kontrol, 35 deney olmak üzere 71 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmet Can ASRAĞ (2009), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemlerini tespit edip değerlendirmek amacıyla yapılan “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Ana Dil Öğrenim Problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli Örneği” adlı tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

“Köyde görev yapan öğretmenler” görev yeri değişkenin de, “Birleştirilmiş sınıf okutulan öğretmenler” sınıf değişkenin de, “1-10” yıl kıdem değişkenin de, “Arapça” öğrencinin okul öncesi sahip olduğu diğer dil değişkenin de, “sınıf öğretmenliği programı” mezuniyet değişkeninde bu grupların istatistiksel olarak diğer gruplardan farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin Türkçe konuşma problemini çözmeye yönelik görev sürelerince herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, kendilerini bu konuda eksik hissettikleri görüşüne ulaşılmıştır. Ana dil öğrenim probleminin yaşandığı bölgelerde kardeş sayısının fazla olması, öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak çalışması, Türkçe öğrenim problemlerini çözmeye yönelik telafi ya da yetiştirici eğitim programlarının uygulanmayışı, öğretmenlerin elinde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ek kılavuz kitapların olmayışı ve yeterli materyale sahip olunmaması öğretmenlerin ifade ettiği diğer olumsuzluklar olarak tespit edilmiştir.

Görüldüğü gibi, konuşma eğitimi alanında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar kısaca, grupta yapılan etkinliklerin konuşma eğitimine etkisi, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimi, tekerlemelerin konuşma becerisi üzerine etkisi ve ana dil öğrenme problemlerinin konuşma becerisi üzerine etkisi ve konuşma becerisini geliştirecek uygulamalar olarak sıralanabilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, konuşma eğitiminin çeşitli yönlerine ilişkin çalışmalardır. Ancak, konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkında ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri üzerine doğrudan bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1-5) ve (6-8) belirtilen konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşleri belirlenecektir.

BÖLÜM V

5. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenme teknikleri yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Modeli

2005 yılından itibaren ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki uygulanmaya başlanan yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin “konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri” hakkındaki görüşlere katılma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

1.2. Evren

Araştırmanın evrenini Kırıkkale ili merkez ilköğretim okullarında birinci kademedeki (1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf) görev yapan sınıf öğretmenleri ile ikinci kademedeki (6., 7., ve 8. sınıf) görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mezuniyet alanı ve mesleki kıdemlerine ait bilgiler Tablo 4’te, Sınıf öğretmenlerine ait bilgiler de Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerine Ait Bilgiler

Değişken	Düzy	Türkçe Öğretmeni	
		N	%
Cinsiyet	Erkek	35	50.00
	Kadın	35	50.00
	Toplam	70	100.00
Mezun Olunan Bölüm	Türkçe Eğitimi Bölümü	46	65.70
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	25.70
	Diğer	6	08.60
	Toplam	70	100.00
Mesleki Kıdem	1- 5 Yıl	23	32.90
	6- 10 Yıl	27	38.60
	11- 15 Yıl	9	12.90
	16- 20 Yıl	3	04.30
	21 Yıl ve Üzeri	8	11.40
	Toplam	70	100.00

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya 35 (%50) kadın ve 35 (%50) erkek öğretmenin katıldığı görülmektedir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın ve erkek Türkçe öğretmeni sayısı eşittir.

Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları incelendiğinde, Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenlerin sayısı 46 (%65.70), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinden mezun olanların sayısı 18 (%25.70) ve diğer alanlardan mezun olanların sayısı ise 6 (08.60) olarak tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%65.70), kendi alanları olan Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olmuşlardır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin 23'ünün (% 32.90) 1-5 yıllık

kıdeme sahip olduğu, 27'sinin (%38.60) 6-10 yıllık kıdeme sahip olduğu, 9'unun (%12.90) 11-15 yıllık kıdeme sahip olduğu, 3'ünün (%04.30) 16-20 yıllık kıdeme sahip olduğu ve 8 (11.40) Türkçe öğretmeninin de 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%71.50) 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerine Ait Bilgiler

Değişken	Düzy	Sınıf Öğretmeni	
		N	%
Cinsiyet	Erkek	121	56.80
	Kadın	92	43.20
	Toplam	213	100.00
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	170	79.80
	Diğer	43	20.20
	Toplam	213	100.00
Mesleki Kıdem	1- 5 Yıl	15	07.00
	6- 10 Yıl	41	19.20
	11- 15 Yıl	62	29.10
	16- 20 Yıl	19	08.90
	21 Yıl ve Üzeri	76	35.70
	Toplam	213	100.00

Tablo 5'ten anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 121'i (%56.80) erkek ve 92'si (%43.20) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında cinsiyet açısından homojen bir grupta çalışıldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet alanlarına göre dağılımları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin 170'i (%79.80) İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programından ve 43'ü (%20.20) diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Bu sonuçlara göre, araştırmaya

katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%79.80) Sınıf Öğretmenliği Programından mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının 15 (%07.00), 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının 41 (% 19.20), 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının 62 (%29.10), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının 19 (%08.90) ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının ise 76 (%35.70) olduğu tespit edilmiştir. Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip tecrübeli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitiminin “program”, ”etkinlik”, ”okul ve aile” ve “öğretmen” boyutları hakkındaki görüşlerini belirlemek için geliştirilen anket formu ile veriler toplanmıştır. Çalışmada, uygun durumlarda geniş gruplardan çok miktarda verinin kısa zamanda, kolayca ve toplanma maliyetinin daha düşük olması (Kamber, 2007) nedeniyle veri toplama aracı olarak anket yöntemi seçilmiştir. Araştırma konusunda daha önce geliştirilmiş bir veri toplama aracının olup olmadığına ilişkin yapılan inceleme sonucu herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan anket formu, ilk defa bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi ile ilgili aşamalar aşağıda belirtilmiştir:

1. Basamak: Bu aşamada ilk olarak ölçek geliştirmeye ilgili çalışmalar incelenmiştir (Tekin ve Yaman, 2008; Uzun ve Sağlam, 2006; Afacan ve Aydoğdu, 2006; Kan ve Akbaş, 2005; Bozanoğlu, 2004; Semerci, 2004; Ekici, 2002). Daha sonra öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma etkinliklerine ilişkin genel bakış açılarının belirlenmesi amacıyla Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan yararlanılarak öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma

etkinlikleri hakkındaki görüşler tespit edilmeye çalışılmış ve 50 maddeden oluşan bir deneme ölçeği hazırlanmıştır.

2. Basamak: Ölçek daha sonra 6 Türkçe ve 6 sınıf öğretmeninden oluşan bir gruba uygulanmış ve öğretmenlerden söz konusu ifadeleri yorumlamaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra öğretmenlerin anlamakta güçlük çektikleri veya farklı yorumlarda buldukları bazı maddeler düzenlenmiştir.

3. Basamak: Bu aşamada taslak hâline getirilen ölçek, alan ve alan uzmanları tarafından ağırlıklı olarak kapsam ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsama uygun olmayan veya anlaşılması güç olan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece dil ve kapsam açısından incelenen maddeler ön uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

4. Basamak: Ölçme aracı, uzman görüşlerine göre düzenlendikten sonra yapı geçerliği ve güvenirlik katsayısı değerlerini belirlemek için Kırıkkale il merkezinde görev yapan öğretmenler içinden random yöntemiyle seçilmiş 70 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Daha sonra şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

Faktör yükleri en az 0,50 ve üzeri olarak alınmış ve faktör yükü 0,50 den küçük 15 madde ölçekten çıkarılarak 30 madden oluşan ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bilgi toplamak amacıyla “döndürülmüş temel bileşenler analizi” kullanılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu *Kaiser-Meyer Olkin* (KMO) katsayısı ve *Barlett Sphericity* testi ile incelenmiştir.

KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0,60 olarak önerilmektedir (Pallant, 2001-Akt: Ekici, 2009:116). KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelir. (Kan ve Akbaş, 2005:227-237)

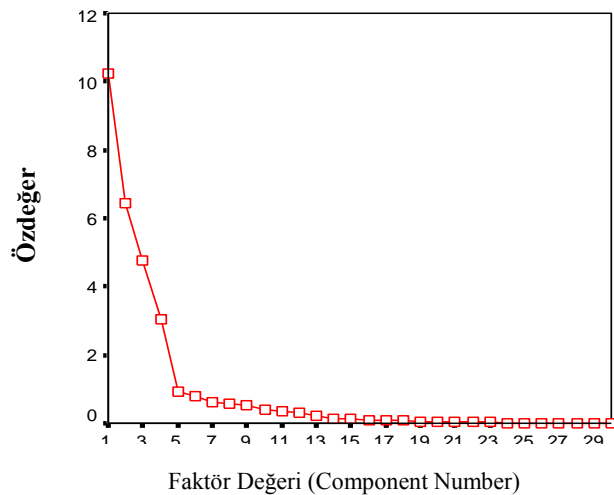
Öğretmenlerin konuşma eğitimine yönelik görüşlerine ilişkin anlamlı bir yapıya ulaşabilmek, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör ya da bileşen adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır.

Güvenirliği belirlemek için iç tutarlık sınaması yapılmıştır. Bu amaçla Likert türü ölçekler için en uygun olan Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996: 47; Balcı, 1995: 118) hesaplanmıştır.

1.4. Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik çalışmaları ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0,001 düzeyinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0,79 ve Bartlett Testi sonucu $\chi^2 = 3598,42$ olarak bulunmuştur. Bu veriler, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte madde analiz çözümlenmesi ve Varimax Faktör Analizi ile yapılan döndürme işlemi sonunda, öz değer (eigenvalue) 1'den büyük dört faktör bulunmuştur. Bu durum, ölçeğin dört faktörden oluştuğu anlamına gelmektedir. Bu durumun daha net anlaşılması amacıyla Cattell'in "Scree Plot" sınaması (Kline, 1994- Akt: Ekici, 2009:115) yapılarak en fazla anlamlı faktör sayısı ile ilgili olarak aşağdaki Şekil elde edilmiştir:



Şekil-5: Scree Grafiği

Őekildeki, faktör öz değerlerine ait grafikte, grafik eğrisinin öz değerin 1'den büyük olduğu noktaya kadar hızlı düşüş gösterdiği noktalar, ölçekte 4 faktör olduğunu

göstermektedir. Bu nedenle ölçeğin dört faktörden meydana geldiği kabul edilmektedir. Bulunan dört faktöre ilişkin öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo-6: Ölçeği Oluşturan Faktörlerin Yapısı

Faktör	Öz Değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	10,24	34,13	34,13
2	6,45	21,49	55,62
3	4,79	15,95	71,57
4	3,05	10,16	81,73

Tablo 6’da ölçekte bulunan faktörlerin öz değerleri ve varyans yüzdeleri verilmiştir. Ölçekte bulunan dört faktörün de öz değerleri 1’den büyüktür. Buna göre, birinci faktörün öz değeri “10,24”; ikinci faktörün öz değeri “6,45”; üçüncü faktörün öz değeri “4,79” ve dördüncü faktörün öz değeri ise “3,05”tir. Tabloda ayrıca, faktörlerin varyans yüzdeleri de verilmiştir. Buna göre, ölçtüğümüz olguyu, birinci faktör %34,13; ikinci faktör %21,49; üçüncü faktör % 15,95 ve dördüncü faktör de %10,16 oranında ölçmektedir. Ayrıca dört faktör ve otuz maddeden oluşan ölçeğin geneli, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşlerini %81, 73 oranında ölçmektedir.

Dört faktörden oluşan ölçeğin maddelerinin döndürme işlemi sonucunda, faktörlere dağılımı ve faktör yükleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo-7: Ölçekte Yer Alan Maddelerin Döndürülmüş Faktör Yükleri

No	Maddeler	F1	F2	F3	F4
1	Programda konuşma öğrenme alanı kazanımlarının her biri için etkinlik örnekleri vardır.		,55		
2	Konuşma etkinlikleri sonunda hedeflenen kazanımlara tam olarak ulaşılmaktadır.		,94		
3	Türkçe programında bir konuşma becerisi kazanımı için birden çok etkinlik verilmiştir.		,93		

Tablo-7. (Devamı)

No	Maddeler	F1	F2	F3	F4
4	Konuşma becerisi kazanımları konuşma öğrenme alanının özel amaçlarıyla tutarlıdır.		,96		
5	Konuşma becerisi kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.		,97		
6	Konuşma becerisi kazanımları açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.		,97		
7	Konuşma becerisi kazanımları Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygundur.		,98		
8	Konuşma etkinlikleri sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	,88			
9	Konuşma eğitimi için önerilen etkinlikler gerçek yaşamdan uzaktır.	,85			
10	Konuşma etkinlikleri uygulanırken öğrenci niteliklerinin (kültürel, bölgesel, alışkanlıklar vb.) farklı olması sıkıntı yaratmaktadır.	,92			
11	Konuşma etkinliklerini yaşanılan çevreye uyarlamada zorlanılmaktadır.	,82			
12	Konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikler uygulanabilir niteliktedir.	,84			
13	Programdaki konuşma etkinlikleri, konuşma becerisi kazanımlarının gerçekleştirilmesine elverişlidir.	,92			
14	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin konuşma kurallarını uygulaması için yeterlidir.	,91			
15	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmesini geliştirici niteliktedir.	,88			
16	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmasını sağlamaktadır.	,69			
17	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin sesini ve beden dilini kullanmasını geliştirici niteliktedir.	,86			
18	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını geliştirici niteliktedir.	,61			
19	Konuşma eğitimi etkinlikleri için gerekli araç, gereçler ve materyaller okullarda kolaylıkla temin edilebilmektedir.				,96
20	Okul yönetiminin tutumu, konuşma etkinliklerinin uygulanmasını olumsuz etkilemektedir.				,92
21	Sınıf mevcudunun kalabalık olması konuşma etkinliklerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.				,95
22	Konuşma etkinliklerinin yapılması için programda ayrılan süre yeterlidir.				,94
23	Okul dışı konuşma etkinliklerinde (bir kavram hakkında araştırma yapıp sınıfta sunma, televizyondaki sunucuları izleyip onları sınıfta canlandırma vb.) velilerin öğrencilere desteği yetersizdir.				,95
24	Türkçe Öğretim Programındaki konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikleri derslerimde uyguluyorum.			,92	
25	Öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlıyorum.			,92	

Tablo-7. (Devamı)

No	Maddeler	F1	F2	F3	F4
26	Konuşma eğitimi etkinliklerini bireysel farklılıkları dikkate alarak uyguluyorum.			,70	
27	Konuşma becerisi için programdaki veya çalışma kitaplarındaki uygun olmayan etkinliklerin yerine yeni etkinlikler düzenliyorum.(kazanıma uygunsuzluk, seviyeye uygunluk vb.)			,61	
28	Öğrencilerin konuşma becerilerini öz değerlendirme formları kullanarak değerlendiriyorum.			,92	
29	Öğrencilerin konuşma becerilerini sadece konuşma öğrenme alanı içinde değerlendiriyorum.			,96	
30	Öğrencilerin konuşma becerilerini genel olarak Türkçe dersi içinde değerlendiriyorum.			,93	

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ölçekte bulunan 30 maddenin 11’i birinci faktörde, 7’si ikinci faktörde, 7’si üçüncü faktörde ve geriye kalan 5 madde de dördüncü faktörde yer almaktadır.

Birinci faktörde yer alan maddelere bakıldığında, doğrudan konuşma etkinlikleri ile ilgili maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle bu faktöre “etkinlik” boyutu adı verilmiştir.

İkinci faktörde yer alan maddelere bakıldığında, bu maddelerin genel olarak konuşma becerisinin programdaki yeri ve niteliği hakkındaki maddeler olduğu için bu faktöre “program” boyutu adı verilmiştir.

Üçüncü faktörde toplanan maddelere bakıldığında, bu maddelerin genel olarak, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimindeki rolleri ile ilgili olduğu için bu faktöre “öğretmen” boyutu adı verilmiştir.

Dördüncü faktördeki maddelere bakıldığında, bu maddelerin genel olarak konuşma eğitimi ve etkinliklerin uygulanmasında, okulun fiziki şartlarının, okul yönetiminin ve ailenin rolleri hakkında olduğu için, bu faktöre “okul ve aile” boyutu adı verilmiştir.

1.5. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin genelinin ve ölçekte yer alan dört faktörün güvenirlik katsayıları (cronbach alpha) aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo-8: Ölçeğin Geneli ve Faktörlerine Ait Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	İç Tutarlık Katsayısı
Etkinlik	0,96
Program	0,97
Okul ve Aile	0,98
Öğretmen	0,95
Genel	0,93

Yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda, yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,93 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; “etkinlik” boyutu için 0,96, “program” boyutu için 0,97, “okul ve aile” boyutu için 0,98 ve son olarak “öğretmen” boyutu için 0,95 olarak hesaplanmıştır.

1.6. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracının, Kırıkkale merkezde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe ve sınıf öğretmenlerine uygulanması için ilk olarak Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. İzin Belgesi Ek 1’de sunulmuştur.

Veri toplama aracı, araştırma kapsamındaki Kırıkkale merkezde bulunan ilköğretim okullarına, araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve veri toplama aracını

dolduracak olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yapılan araştırma hakkında bilgi verilerek veri toplama aracının nasıl doldurulacağı konusunda açıklama yapılmıştır.

Sınıf ve Türkçe öğretmenleri tarafından doldurulan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından, okullar birkaç kez ziyaret edilmek suretiyle toplanmaya çalışılmıştır. Bu süreç yaklaşık olarak 1 ay sürmüştür.

Son olarak gereğine uygun olarak doldurulmayan ya da eksik olarak doldurulan veri toplama araçları geçersiz sayılarak araştırma da kullanılmamıştır.

1.7. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracı ile toplanan veriler, bilgisayar ortamında sayısal verilere dönüştürülerek analiz edilmiştir. Bunu yaparken SPSS (16) programı kullanılmıştır.

Araştırmada, ölçek ve kişisel verileri yorumlayabilmek için istatistiksel yöntemlerden frekans, yüzde frekans, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (S), t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada farkların anlamlılık düzeyi olarak ($p=.05$) alınmıştır.

Çözümlemede, kişisel değişkenler için frekans ve yüzde kullanarak, araştırmaya katılanların evren içindeki ağırlıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılanların, ölçeğin geneli ve alt boyutlara katılma düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (S) istatistikleri kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenlere göre, anlamlı farklılık olup olmayacağının tespiti için “t-testi” ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden “cinsiyet” değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını bulmak için “t-testi”, diğer bağımsız değişkenlerden “mesleki kıdem” ve “mezuniyet alanı” için ise tek yönlü

varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca yapılan “anova testi” sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmışsa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “scheffe testi” kullanılmıştır.

Her bir maddeye verilen cevap kodları 1.00 ve 5.00 arasında değişmektedir. Ölçeklerde yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareket edilerek seçeneklere ait sınırlar Tablo -6’da görüldüğü gibi belirlenmiştir.

Tablo -9: Veri Toplama Aracı Derecelendirme Ölçeği

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar
1	Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Kararsızım	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Tamamen katılıyorum	4.21-5.00

BÖLÜM VI

2. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümüne ilişkin istatistiksel bulgular yer almaktadır. Her alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, tablolar halinde yorumları ile birlikte verilmektedir.

Öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu maddelere katılma düzeylerinin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri genel olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir. Daha sonra ölçeği oluşturan boyutlara göre, öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilerek öğretmenlerin “konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri” hakkındaki görüşleri belirlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo-10: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Genel Olarak Katılma Düzeylerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Programda konuşma öğrenme alanı kazanımlarının her biri için etkinlik örnekleri vardır.	12	4,2	79	27,9	13	4,6	160	56,5	19	6,7
2.Konuşma etkinlikleri sonunda hedeflenen kazanımlara tam olarak ulaşılmaktadır.	9	3,2	97	34,3	77	27,2	95	33,6	5	1,8
3. Türkçe programında bir konuşma becerisi kazanımı için birden çok etkinlik verilmiştir.	4	1,4	77	27,2	31	11,0	147	51,9	24	8,5
4.Konuşma becerisi kazanımları konuşma öğrenme alanının özel amaçlarıyla tutarlıdır.	4	1,4	34	12,0	60	21,2	168	59,4	17	6,0
5.Konuşma becerisi kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	16	5,7	75	26,5	69	24,4	111	39,2	12	4,2

Tablo-10. (Devamı)

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6.Konuşma becerisi kazanımları açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.	10	3,5	48	17,0	46	16,3	156	55,1	23	8,1
7.Konuşma becerisi kazanımları Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygundur.	4	1,4	35	12,4	50	17,7	170	60,1	24	8,5
8.Konuşma etkinlikleri sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	8	2,8	122	43,1	66	23,3	77	27,2	10	3,5
9.Konuşma eğitimi için önerilen etkinlikler gerçek yaşamdan uzaktır.	12	4,2	58	20,5	61	21,6	141	49,8	11	3,9
10.Konuşma etkinlikleri uygulanırken öğrenci niteliklerinin (kültürel, bölgesel, alışkanlıklar vb.) farklı olması sıkıntı yaratmaktadır.	9	3,2	50	17,7	50	17,7	160	56,5	14	4,9
11.Konuşma etkinliklerini yaşanan çevreye uyarlamada zorlanılmaktadır.	17	6,0	155	54,8	41	14,5	62	21,9	8	2,8
12.Konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikler uygulanabilir niteliktedir.	9	3,2	37	13,1	47	16,6	175	61,8	15	5,3
13.Programdaki konuşma etkinlikleri, konuşma becerisi kazanımlarının gerçekleştirilmesine elverişlidir.	19	6,7	82	29,0	78	27,6	97	34,3	7	2,5
14.Konuşma etkinlikleri öğrencilerin konuşma kurallarını uygulaması için yeterlidir.	15	5,3	71	25,1	35	12,4	109	38,5	53	18,7
15.Konuşma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmesini geliştirici niteliktedir.	20	7,1	111	39,2	65	23,0	78	27,6	8	2,8
16.Konuşma etkinlikleri öğrencilerin tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmasını sağlamaktadır.	10	3,5	99	35,0	40	14,1	117	41,3	17	6,0
17.Konuşma etkinlikleri öğrencilerin sesini ve beden dilini kullanmasını geliştirici niteliktedir.	17	6,0	99	35,0	51	18,0	108	38,2	8	2,8
18.Konuşma etkinlikleri öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını geliştirici niteliktedir.	12	4,2	44	15,5	69	24,4	148	52,3	10	3,5
19.Konuşma eğitimi etkinlikleri için gerekli araç, gereçler ve materyaller okullarda kolaylıkla temin edilebilmektedir.	33	11,7	111	39,2	42	14,8	89	31,4	8	2,8
20.Okul yönetiminin tutumu, konuşma etkinliklerinin uygulanmasını olumsuz etkilemektedir.	42	14,8	143	50,5	34	12,0	48	17,0	16	5,7
21.Sınıf mevcudunun kalabalık olması konuşma etkinliklerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.	19	6,7	66	23,3	21	7,4	120	42,4	57	20,1
22.Konuşma etkinliklerinin yapılması için programda ayrılan süre yeterlidir.	34	12,0	111	39,2	35	12,4	92	32,5	11	3,9
23.Okul dışı konuşma etkinliklerinde (bir kavram hakkında araştırma yapıp sınıfta sunma, televizyondaki sunucuları izleyip onları sınıfta	21	7,4	92	32,5	41	14,5	109	38,5	20	7,1

canlandırma vb.) velilerin öğrencilere desteği yetersizdir.

Tablo-10. (Devamı)

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
24.Türkçe Öğretim Programındaki konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikleri derslerimde uyguluyorum.	7	2,5	88	31,1	37	13,1	135	47,7	16	5,7
25.Öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlıyorum.	9	3,2	66	23,3	30	10,6	160	56,5	18	6,4
26.Konuşma eğitimi etkinliklerini bireysel farklılıkları dikkate alarak uyguluyorum.	8	2,8	90	31,8	49	17,3	121	42,8	15	5,3
27.Konuşma becerisi için programdaki veya çalışma kitaplarındaki uygun olmayan etkinliklerin yerine yeni etkinlikler düzenliyorum.(kazanıma uygunsuzluk, seviyeye uygunluk vb.)	10	3,5	114	40,3	44	15,5	102	36,0	13	4,6
28.Öğrencilerin konuşma becerilerini öz değerlendirme formları kullanarak değerlendiriyorum.	10	3,5	59	20,8	30	10,6	161	56,9	23	8,1
29.Öğrencilerin konuşma becerilerini sadece konuşma öğrenme alanı içinde değerlendiriyorum.	8	2,8	57	20,1	28	9,9	171	60,4	19	6,7
30.Öğrencilerin konuşma becerilerini genel olarak Türkçe dersi içinde değerlendiriyorum.	6	2,1	22	7,8	14	4,9	194	68,6	47	16,6

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla katıldıklarını belirttikleri ifadenin “Öğrencilerin konuşma becerilerini genel olarak Türkçe dersi içinde değerlendiriyorum..” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu maddeye, öğretmenlerin 47’si (%16,6) “kesinlikle katılıyorum”, 194’ü (% 68,6) “katılıyorum”, 14’ü (%4,9) “kararsızım”, 22’si (%7,8) “katılmıyorum” ve 6’sı da (%2,1) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 10’a göre, öğretmenlerin çok yüksek oranda katıldıkları maddelerden biri de “Konuşma becerisi kazanımları Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygundur.”

ifadesidir. Öğretmenlerin 24'ü (%8,5) “kesinlikle katılıyorum”, 170'i (%60,1) “katılıyorum”, 50'si (%17,7) “kararsızım”, 35'i (%12,4) “katılmıyorum” ve son olarak 4'ü (%1,4) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlere katılma düzeylerinin yüksek olduğu maddelerden bir diğeri “Öğrencilerin konuşma becerilerini sadece konuşma öğrenme alanı içinde değerlendiriyorum.” ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 19'u (%6,7) “kesinlikle katılıyorum”, 171'i (%60,4) “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı maddeye öğretmenlerin 28'i (%9,9) “kararsızım”, 57'si (%20,1) “katılmıyorum” ve 8'i (%2,8) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin “Konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikler uygulanabilir niteliktedir.” ifadesine bir önceki maddeyle aynı oranda katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeye öğretmenlerin 15'i (%5,3) “kesinlikle katılıyorum”, 175'i (%61,8) “katılıyorum”, 47'si (%16,6) “kararsızım”, 37'si (%13,1) “katılmıyorum” ve 9'u (%3,2) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Konuşma becerisi kazanımları konuşma öğrenme alanının özel amaçlarıyla tutarlıdır.” ifadesine öğretmenlerin 17'si (%6) “kesinlikle katılıyorum”, 168'i (%59,4) “katılıyorum”, 60'ı (%21,12) “kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yine aynı maddeye öğretmenlerin 34'ü (%12,0) “katılmıyorum” ve 4'ü (%1,4) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde katılım göstermişlerdir.

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları maddelerden biri de öğretmenlerin 23'ünün (%8,1) “kesinlikle katılıyorum” ve 161'inin (%56,9) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri “Öğrencilerin konuşma becerilerini öz değerlendirme formları kullanarak değerlendiriyorum.” ifadesidir. Aynı maddeye öğretmenlerin 30'u (%10,6) “kararsızım”, 59'u (%20,8) “katılmıyorum” ve 10'u (%3,5) “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde katılmışlardır.

Öğretmenlerden yüksek oranda katıldıkları maddelerden bir diğeri “Konuşma becerisi kazanımları açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.” ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 23'ü (%8,1) “kesinlikle katılıyorum”, 156'sı (%55,1) “katılıyorum”,

46'sı (%16,3) "kararsızım", 48'i (%17,0) "katılmıyorum" ve 10'u (%3,5) da "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 10 incelendiğinde, "Programda konuşma öğrenme alanı kazanımlarının her biri için etkinlik örnekleri vardır." ifadesine öğretmenlerin 19'unun (%6,7) "kesinlikle katılıyorum" ve 160'ının (%56,5) "katılıyorum" şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu maddeye öğretmenlerin 13'ü (%4,6) "kararsızım", 79'u (%27,9) "katılmıyorum" ve 12'si (%4,2) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin yüksek oranda katıldıkları maddelerden biri de "Öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlıyorum." ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 18'i (%6,4) "kesinlikle katılıyorum", 160'ı (%56,5) "katılıyorum", 30'u (%10,6) "kararsızım", 66'sı (%23,3) "katılmıyorum" ve 9'u (%3,2) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenler, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki ifadelerden "Sınıf mevcudunun kalabalık olması konuşma etkinliklerin yapılmasını zorlaştırmaktadır." görüşüne de yüksek oranda katılmışlardır. Bu ifadeye öğretmenlerin 57'si (%20,1) "kesinlikle katılıyorum", 120'si (%42,4) "katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin 21'i (%7,4) bu ifadeye "kararsızım" şeklinde cevap verirken 66'sı (%23,3) "katılmıyorum" ve 19'u (%6,7) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmının yüksek düzeyde katıldıkları bir diğer ifade tablo 10'dan de anlaşılacağı üzere "Konuşma etkinlikleri uygulanırken öğrenci niteliklerinin (kültürel, bölgesel, alışkanlıklar vb.) farklı olması sıkıntı yaratmaktadır." ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 14'ü (%4,9) "kesinlikle katılıyorum", 160'ı (%56,5) "katılıyorum", 50'si (%17,7) "kararsızım", 50'si (%17,7) "katılmıyorum" ve 9'u (%3,2) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

Konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlerden, öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları ifadelerden bir de "Türkçe programında bir konuşma becerisi kazanımı için birden çok etkinlik verilmiştir." ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 24'ü (%8,5) "kesinlikle katılıyorum", 147'si (%51,9) "katılıyorum", 31'i

(%11,0) “kararsızım”, 77’si (%27,2) “katılmıyorum” ve 4’ü (%1,4) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin, “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin konuşma kurallarını uygulaması için yeterlidir.” ifadesine 53’ü (%18,7) “kesinlikle katılıyorum”, 109’u (%38,5) “katılıyorum”, 35’i (%12,4) “kararsızım”, 71’i (%25,1) “katılmıyorum” ve 15’i (%5,3) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin 10’unun (%3,5) “kesinlikle katılıyorum” ve 148’inin (%52,3) “katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri ifadenin “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını geliştirici niteliktedir.” maddesi olduğu görülmektedir. Aynı maddeye öğretmenlerin 69’u (%24,4) “kararsızım”, 44’ü (%15,5) “katılmıyorum” ve 12’si (54,2) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 10’a göre, “Konuşma eğitimi için önerilen etkinlikler gerçek yaşamdan uzaktır.” ifadesine öğretmenlerin 11’i (%3,9) “kesinlikle katılıyorum”, 141’i (%49,8) “katılıyorum”, 61’i (%21,6) “kararsızım”, 58’i (%21,5) “katılmıyorum” ve 12’si (%4,2) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunun “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri diğer bir madde ise “Türkçe Öğretim Programındaki konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikleri derslerimde uyguluyorum.” ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 16’sı (%5,7) “kesinlikle katılıyorum”, 135’i (%47,7) “katılıyorum”, 37’si (%13,1) “kararsızım”, 88’i (%31,1) “katılmıyorum” ve 7’si (%2,5) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki ifadeler, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’sinden fazlasının “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri ifadelerdir. Bu bulgulara göre, yukarıdaki ifadelere araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası katılmaktadır. Öğretmenlerin katıldıkları bu maddelere bakıldığında, bu maddelerden 5’inin konuşma etkinlikleri ile doğrudan ilişkili olduğu, 5’inin konuşma eğitiminde öğretmenin önemi ile ilgili olduğu, diğer 5 maddenin programda bulunan konuşma

eğitimi ile ilgili olduğu ve son olarak 1 maddenin de okulun fiziki yapısıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirirken yeri geldiğinde öğrencilerin genel olarak Türkçe dersindeki başarılarını göz önüne aldıkları, yeri geldiğinde ise sadece konuşma becerisi açısından değerlendirdikleri söylenebilir. Bunu yaparken öğretmenlerin büyük bir kısmı konuşma becerisi öz değerlendirme ölçekleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler derslerde yapılan konuşma etkinliklerine öğrencileri dahil etmekte ve onların bu etkinliklere katılmaları için çaba göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenler, programda önerilen konuşma etkinliklerinin hepsini derslerde uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı konuşma becerisinin genel amaçlarının, Türkçe ğretiminin genel amaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ğretmenler, programda geçen konuşma becerisi kazanımlarının açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini, bu kazanımların konuşma eğitiminin amaçlarıyla tutarlı olduğunu ve kazanımların gerçekleşmesi için önerilen etkinliklerin sayısının yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler, programda önerilen konuşma etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanmasının kolay olduğunu ve bu etkinliklerin uygulanabilir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerin konuşma eğitiminin amaçlarından olan, öğrencilerin konuşma kurallarını uygulaması ve öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını geliştirici nitelikte olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin etkinliklerle ilgili diğer görüşleri ise etkinliklerin gerçek yaşamdan uzak olduğu ve öğrencilerin kültürel, bölgesel özelliklerinin farklı olmasının sıkıntı yarattığı şeklindedir.

Ayrıca ğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının etkinliklerin yapılmasında önemli bir sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo10'a göre, "Konuşma eğitimi etkinliklerini bireysel farklılıkları dikkate alarak uyguluyorum." ifadesine öğretmenlerin 15'i (%5,3) "kesinlikle katılıyorum", 121'i (%42,8) "katılıyorum", 49'u (%17,3) "kararsızım", 90'ı (%31,8) "katılmıyorum" ve 8'i (%2,8) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

“Konuşma etkinlikleri öğrencilerin tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmasını sağlamaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 17’sinin (%6,0) “kesinlikle katılıyorum”, 117’sinin (%41,3) “katılıyorum”, 40’ının (%14,1) “kararsızım”, 99’unun (%35,0) “katılmıyorum” ve 10’unun (%3,5) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, “Okul dışı konuşma etkinliklerinde velilerin öğrencilere desteği yetersizdir.” ifadesine öğretmenlerin 20’si (%7,1) “kesinlikle katılıyorum”, 109’u (%38,5) “katılıyorum”, 41’i (%14,5) “kararsızım”, 92’si (%32,5) “katılmıyorum” ve 21’i (%7,4) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

“Konuşma becerisi kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.” ifadesine öğretmenlerin 12’si (%4,2) “kesinlikle katılıyorum”, 111’i (%39,2) “katılıyorum”, 69’u (%24,4) “kararsızım” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı ifadeye öğretmenlerin 75’i (%26,5) “katılmıyorum” ve 16’sı (%5,7) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’sinden daha az olmakla birlikte, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlere “katılmıyorum” veya “kararsızım” düzeyinden daha fazla katıldıkları görüşlerdir. Öğretmenlerin bu maddelere kısmen de olsa katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere diğer maddelerden daha az katıldıkları, başka bir ifadeyle daha yüksek oranda katılmadıkları ifadeler ve yüzde-frekansları aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerin en az düzeyde katıldıkları ifade “Okul yönetiminin tutumu, konuşma etkinliklerinin uygulanmasını olumsuz etkilemektedir.” ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 16’sı (%5,7) “kesinlikle katılıyorum”, 48’i (%17) “katılıyorum”, 34’ü (%12) “kararsızım”, 143’ü (%50,5) “katılmıyorum” ve son olarak 42’si de “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin düşük katılım gösterdikleri diğer bir madde ise “Konuşma etkinliklerini yaşanan çevreye uyarlamada zorlanılmaktadır.” ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 8’i (%2,8) “kesinlikle katılıyorum”, 62’si (%221,9) “katılıyorum”, 41’i (%14,5) “kararsızım”, 155’i (%54,8) “katılmıyorum” ve 17’si (%6) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin düşük düzeyde katılım gösterdikleri diğer bir madde de “Konuşma etkinliklerinin yapılması için programda ayrılan süre yeterlidir.” ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 11’i (%3,9) “kesinlikle katılıyorum”, 92’si (%32,5) “katılıyorum”, 35’i (%12,4) “kararsızım”, 111’i (%39,2) “katılmıyorum” ve 34’ü (%12,0) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenler “Konuşma eğitimi etkinlikleri için gerekli araç, gereçler ve materyaller okullarda kolaylıkla temin edilebilmektedir.” İfadesine de düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu ifadeye öğretmenlerin 8’i (%2,8) “kesinlikle katılıyorum”, 89’u (%31,4) “katılıyorum”, 42’si (%14,8) “kararsızım”, 111’i (%39,2) “katılmıyorum” ve 33’ü (%11,7) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

“Konuşma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmesini geliştirici niteliktedir.” ifadesine öğretmenlerin 8’i (%2,8) “kesinlikle katılıyorum”, 78’i (%27,6) “katılıyorum”, 65’i (%23,0) “kararsızım”, 111’i (%39,2) “katılmıyorum” ve 20’si (%7,1) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin düşük seviyede katılım gösterdikleri diğer bir madde “Konuşma etkinlikleri sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.” ifadesidir. Bu ifadeye öğretmenlerin 10’u (%3,5) “kesinlikle katılıyorum”, 77’si (%27,2) “katılıyorum”, 66’si (%23,3) “kararsızım”, 122’si, (%43,1) “katılmıyorum” ve 8’i (%2,8) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Bulgulara göre öğretmenler, okul yönetiminin tutumunun, konuşma etkinliklerinin yapılmasını olumsuz etkilemediğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, etkinliklerin yaşanan çevreye uyarlamada zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmenler, ders sürelerinin programda belirtilen konuşma etkinliklerini uygularken yetmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler,

konuşma eğitiminde kullanılacak materyallere kolay bir şekilde ulaşamadıklarını yani bu aletleri temin edemediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada kullanılan ölçek, 30 maddeden ve 4 faktörden meydana gelmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların daha sağlıklı bir şekilde yorumlanabilmesi için ölçek maddelerine verilen cevapların ortalamaları alınmış ve bu ortalamalara göre değerlendirmeler yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, faktörleri oluşturan maddeler ve araştırmaya katılan öğretmenlerin bu maddelere katılma düzeylerini gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

1.1. Ölçekte Bulunan Faktörleri Oluşturan Maddeler ve Bu Maddelere Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Katılma Düzeyleri

Ölçeğin, “program” boyutunu oluşturan maddeleri ve bu maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-7’de yer almaktadır.

Tablo-11: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Program” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri

No	Program Boyutunu Oluşturan Maddeler	N	S	\bar{x}
1	Programda konuşma öğrenme alanı kazanımlarının her biri için etkinlik örnekleri vardır.	283	1,08	3,34
2	Konuşma etkinlikleri sonunda hedeflenen kazanımlara tam olarak ulaşılmaktadır.	283	0,94	2,96
3	Türkçe programında bir konuşma becerisi kazanımı için birden çok etkinlik verilmiştir.	283	1,02	3,39
4	Konuşma becerisi kazanımları konuşma öğrenme alanının özel amaçlarıyla tutarlıdır.	283	0,83	3,57
5	Konuşma becerisi kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	283	1,02	3,10
6	Konuşma becerisi kazanımları açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.	283	0,98	3,47
7	Konuşma becerisi kazanımları Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygundur.	283	0,86	3,62

Tablo 11 incelendiğinde, “program” boyutundaki maddelerden, öğretmenlerin ($\bar{x}=3.62$) ortalama puan ile en fazla katıldıkları görüşün “Konuşma becerisi

kazanımları Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygundur.” ifadesi olduğu gözükmektedir. Öğretmenler, Türkçe Öğretim Programlarında (1-5 ve 6-8) konuşma ile ilgili belirlenen kazanımların Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygun olduğunu düşünmektedirler.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi öğretim Programlarında, Konuşma ile ilgili olan Türkçe öğretiminin genel amaçları, öğrencilerin, konuşma becerisini geliştirmek, duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak etkin bir şekilde anlatmalarını sağlamak ve Türkçeyi, konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak şeklinde özetlenebilir. Öğretmenler bu amaçların, konuşma eğitimi kazanımları ile örtüştüğünü düşünmektedirler.

Öğretmenlerin ($\bar{x}=3.57$) ortalama puan ile “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri diğer bir madde ise “Konuşma becerisi kazanımları konuşma öğrenme alanının özel amaçlarıyla tutarlıdır.” ifadesidir.

Tablo 11’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri diğer bir madde ise ($\bar{x}=3.47$) ortalama puan ile “Konuşma becerisi kazanımları açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.” maddesidir.

Yukarıdaki bulgulara göre öğretmenler, programda verilen konuşma öğrenme alanı ile ilgi kazanımların açık bir şekilde anlaşıldığını ve bu kazanımların, konuşma eğitiminin amaçlarına uygun olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin “kararsızım” düzeyinde görüşte buldukları maddeler sırasıyla, ($\bar{x}=3.10$) puan ortalamasıyla “Konuşma becerisi kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.” ifadesi, ($\bar{x}=3.34$) puan ortalaması ile “Programda konuşma öğrenme alanı kazanımlarının her biri için etkinlik örnekleri vardır.” ifadesi ve son olarak ($\bar{x}=3.39$) ortalama puan ile “Türkçe programında bir konuşma becerisi kazanımı için birden çok etkinlik verilmiştir.” ifadesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, programda konuşma eğitimi ile ilgili verilen kazanımların gerçekleşmesine ilişkin önerilen etkinliklerin kısmen yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “program” boyutunda bulunan maddelerden, ($\bar{x}=2.96$) puan ortalamasıyla en az katıldıkları görüş “Konuşma etkinlikleri sonunda hedeflenen kazanımlara tam olarak ulaşılmaktadır.” ifadesidir.

Bu bulguya göre, öğretmenler, konuşma eğitimi için önerilen etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam olarak edinemediğini düşünmektedirler. Öğretmenler, kazanımların ve amaçların açık ve net anlaşıldığını fakat uygulamada sorun olduğunu düşünmektedirler.

Bu sonuçlar, Duman’ın 2004 yılında yaptığı bir araştırma ile örtüşmektedir. Duman (2004), programın, konuşma biçim ve yöntemlerini öğrencilere kazandırmadaki teorik yapısıyla yeterli ama bu hedefin uygulanabilme düzeyiyle yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ölçeğin, “etkinlik” boyutunu oluşturan maddeleri ve bu maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-8’de yer almaktadır.

Tablo-12: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Etkinlik” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri

No	Etkinlik Boyutunu Oluşturan Maddeler	N	S	\bar{x}
1	Konuşma etkinlikleri sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	283	0,97	2,86
2	Konuşma eğitimi için önerilen etkinlikler gerçek yaşamdan uzaktır.	283	0,97	3,29
3	Konuşma etkinlikleri uygulanırken öğrenci niteliklerinin (kültürel, bölgesel, alışkanlıklar vb.) farklı olması sıkıntı yaratmaktadır.	283	0,94	3,42
4	Konuşma etkinliklerini yaşanılan çevreye uyarlamada zorlanılmaktadır.	283	0,98	2,61
5	Konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikler uygulanabilir niteliktedir.	283	0,90	3,53
6	Programdaki konuşma etkinlikleri, konuşma becerisi kazanımlarının gerçekleştirilmesine elverişlidir.	283	1,00	2,97
7	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin konuşma kurallarını uygulaması için yeterlidir.	283	1,20	3,40
8	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmesini geliştirici niteliktedir.	283	1,02	2,80

No	Etkinlik Boyutunu Oluşturan Maddeler	N	S	\bar{x}
9	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmasını sağlamaktadır.	283	1,07	3,11
10	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin sesini ve beden dilini kullanmasını geliştirici niteliktedir.	283	1,04	2,97
11	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını geliştirici niteliktedir.	283	0,93	3,35

Tablo 12’deki bulgulara göre, öğretmenlerin “etkinlik” boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=3.53$) ortalama puan ile “Konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikler uygulanabilir niteliktedir.” ifadesidir.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin, konuşma eğitimi derslerinde, programda verilen etkinlikleri uygularken sıkıntı çekmedikleri ve bu etkinliklerin hepsini uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ikinci olarak en yüksek ortalama puan ile ($\bar{x}=3.42$) katıldıkları diğer madde ise “Konuşma etkinlikleri uygulanırken öğrenci niteliklerinin (kültürel, bölgesel, alışkanlıklar vb.) farklı olması sıkıntı yaratmaktadır.” ifadesi olmuştur.

Bilindiği üzere, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında verilen etkinlikler ve bu program doğrultusunda hazırlanan ders kitapları standarttır. Bu nedenle, Türkiye’nin hangi bölgesi olursa olsun, öğretmenler ders kitaplarında ya da programda bulunan etkinlikleri uygulamak zorundadırlar. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu etkinlikler öğrenci niteliklerine uygun değildir. Burada öğretmenlere düşen görev, öğrenci niteliklerine uygun olmayan bu etkinlikleri, onların kültürel, bölgesel vb. alışkanlıklarına uygun hale getirmektir.

“Etkinlik” boyutunda öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları ifadelerden ($\bar{x}=3.40$) ortalama puan ile “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin konuşma kurallarını uygulaması için yeterlidir.”, ($\bar{x}=3.35$) ortalama puan ile “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını geliştirici niteliktedir.” ve ($\bar{x}=3.11$)

ortalama puan ile “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmasını sağlamaktadır.” ifadeleridir.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında, bunların konuşma eğitiminin amaçlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenler, programda önerilen etkinliklerin, konuşma eğitimi amaçlarının bir kısmının kazanılmasını sağladığını düşünmektedirler.

Tablo 12’ye göre, “etkinlik” boyutunda bulunan maddelerin en düşük ortalamaya sahip madde, ($\bar{x}=2,61$) ortalama puan ile “Konuşma etkinliklerini yaşanan çevreye uyarlamada zorlanılmaktadır.” ifadesidir.

Bu bulgu, bir önceki bulgulara paralellik göstermektedir. Öğrenci niteliklerine uygun olmayan etkinlikleri, öğretmenler öğrencilere uygun hale getirmelidir. Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin bunu yaptıkları ve bunu yaparken de zorlanmadıkları tespit edilmiştir.

“Etkinlik” boyutunda, en düşük ortalamaya sahip diğer maddelerden ikisi, ($\bar{x}=2.80$) ortalama puan ile “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmesini geliştirici niteliktedir.” ve ($\bar{x}=2.97$) ortalama puan ile “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin sesini ve beden dilini kullanmasını geliştirici niteliktedir.” ifadeleridir.

Öğretmenler, programda verilen etkinliklerin, konuşma eğitiminin özel amaçlarından ikisini geliştirici nitelikte olmadığını düşünmektedirler. Anılan vd. (2008), öğretmenlerin, programda yer alan bazı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri için yeterli olmamasından dolayı, Türkçe programının uygulanmasında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablodaki dikkat çekici bulgulardan birisi, öğretmenlerin ($\bar{x}=2.86$) ortalama puan ile cevapladıkları “Konuşma etkinlikleri sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.” maddesidir.

Araştırma katılan öğretmenler, programda yer alan etkinliklerin sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanmadığını düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin kendi

çalabalarıyla düzeltilmelidir. Sınıf seviyesine uygun olmayan etkinlikleri, öğretmenler sınıf seviyesine göre uyarlamalı veya bunların yerine başka etkinlikler kullanılmalıdır. Ayrıca bu bulgu, Erol ve Aksoy (2008)'un bulgularıyla çelişmektedir. Erol ve Aksoy'un Ankara ilinde yaptıkları çalışmada, öğretmenler, etkinliklerin sınıf seviyesine uygun olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, araştırmanın yapıldığı il ve okullara bakıldığında daha net anlaşılmaktadır. Çünkü farklı illerde ve farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin, konuşma eğitimi etkinliklerinde bölgesel vb. farklılıkların dikkate alınmadığını düşünmesi bu durumu daha net olarak açıklamaktadır.

Ölçeğin, “okul ve aile” boyutunu oluşturan maddeleri ve bu maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-9'da yer almaktadır.

Tablo-13: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Okul ve Aile” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri

No	Okul ve Aile Boyutunu Oluşturan Maddeler	N	S	\bar{x}
1	Konuşma eğitimi etkinlikleri için gerekli araç, gereçler ve materyaller okullarda kolaylıkla temin edilebilmektedir.	283	1,11	2,75
2	Okul yönetiminin tutumu, konuşma etkinliklerinin uygulanmasını olumsuz etkilemektedir.	283	1,11	2,48
3	Sınıf mevcudunun kalabalık olması konuşma etkinliklerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.	283	1,24	3,46
4	Konuşma etkinliklerinin yapılması için programda ayrılan süre yeterlidir.	283	1,14	2,77
5	Okul dışı konuşma etkinliklerinde (bir kavram hakkında araştırma yapıp sınıfta sunma, televizyondaki sunucuları izleyip onları sınıfta canlandırma vb.) velilerin öğrencilere desteği yetersizdir.	283	1,14	3,05

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, en yüksek düzeyde katıldıkları madde ($\bar{x}=3.46$) ortalama puan ile “Sınıf mevcudunun kalabalık olması konuşma etkinliklerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.” ifadesi olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, aslında araştırmanın sadece araştırmanın yapıldığı ilin değil bütün ülkenin sorunlarından birisidir. Bilindiği gibi ülkemizde yeterli derslik sayısının bulunmayışı, eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarımızın büyük çoğunluğunda, yeterli derslik bulunmadığı için sınıf mevcutları çok kalabalık olmakta,

bundan dolayı, derslerde gürültü, öğrencilere sıra gelmemesi ve bu nedenle ders süresinin yetmemesi gibi sorunlarla öğretmenler sık sık karşılaşmaktadır. Bu durum, Kılıç (2005) yılında yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Kılıç (2005)'in yaptığı araştırma sonucuna göre, öğrencilerin Türkçe derslerinde derse katılamama sebeplerinin başında sınıf mevcudunun kalabalık olması gelmektedir.

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin çok düşük seviyede cevap verdikleri maddelerden biri de, ($\bar{x}=2.77$) ortalama puan ile “Konuşma etkinliklerinin yapılması için programda ayrılan süre yeterlidir” ifadesidir. Bu bulgu, bir önceki bulguyla paralellik göstermektedir. Ders süresinin yetmemesinin nedenlerinin başında, sınıf mevcudunun kalabalık olması gelmektedir. Ayrıca, programda verilen bazı etkinliklerin gereğinden fazla zaman alması da bu duruma neden olabilir.

Tablo 13'e göre, öğretmenlerin ($\bar{x} = 2.48$) ortalama ile düşük seviyede katıldıkları diğer madde ise “Okul yönetiminin tutumu, konuşma etkinliklerinin uygulanmasını olumsuz etkilemektedir.” ifadesidir.

Öğretmenler, okul yönetiminin etkinliklerin uygulanmasında, öğretmenlere zorluk çıkarmadıklarını göstermektedir. Konuşma etkinlikleri, çok geniş kapsamlı etkinliklerdir. Bu nedenle, gerektiğinde okulun konferans salonunu kullanma, okula çeşitli konuşmacıları davet etme, öğrencilerin röportaj yapmak için okuldan izin alması vb. konularda okul yönetiminin tutumu çok önemlidir.

Tabloda öğretmenlerin, “Konuşma eğitimi etkinlikleri için gerekli araç, gereçler ve materyaller okullarda kolaylıkla temin edilebilmektedir.” ifadesine ($\bar{x}=2.75$) ortalama puan ile cevap verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler, konuşma eğitimi derslerinde materyal kullanmak istemekte fakat bu imkânlarla sahip olmadıkları için kullanamamaktadırlar.

Anılan vd. (2008) yaptıkları çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin karşıladıkları sorunlardan birinin, öğretmenlerin dersle ilgili gerekli materyallere ulaşamama veya gerekli materyallerin maliyetinin fazla olduğu sonucuna ulaşımlardır. Ayrıca aynı araştırmanın sonuçlarından biri de Türkçe derslerinde yaşanan sorunlardan birinin de yaşanan çevrenin ve okulun imkânlarının yetersiz olduğudur.

Öğretmenlerin, “okul ve aile” boyutunda ($\bar{x}=3.05$) ortalama puan ile “Okul dışı konuşma etkinliklerinde (bir kavram hakkında araştırma yapıp sınıfta sunma, televizyondaki

sunucuları izleyip onları sınıfta canlandırma vb.) velilerin öğrencilere desteği yetersizdir.” ifadesidir.

Türkçe derslerinde, özellikle konuşma becerisinin gelişiminde ailenin rolü çok önemlidir. Çocuk, zaten okula gelmeden önce konuşmayı ailesinden öğrenmekte ve okulda bu plânlı bir şekilde yapılmaktadır. Ailenin, konuşma eğitiminde öğrencilere vereceği en büyük destek, öncelikle aile bireylerinin düzgün konuşarak öğrenciye örnek olmasıdır. Ayrıca öğrencilerin ev ödevlerini yaparlarken, ailenin çocuğa uygun koşulları hazırlaması ve ödev yapması için gerekli materyalleri temin etmesi gerekmektedir. Maalesef ülkemizde, genellikle ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olduğu için öğrenciye yeterli destek sağlanamamaktadır.

Konuyla ilgi yapılan araştırmada, Anılan vd. (2008), öğretmenlerin, öğrencilerin derse hazırlanırken velilerin çocuklarına destek olmamaları ve öğrencilerin çevresinde ulaşabilecekleri kaynakların sınırlı olması nedeniyle derse hazırlıksız gelmelerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir.

Ölçeğin, “öğretmen” boyutunu oluşturan maddeleri ve bu maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-10’da yer almaktadır.

Tablo-14: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Boyutu Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri

No	Öğretmen Boyutunu Oluşturan Maddeler	N	S	\bar{x}
1	Türkçe Öğretim Programındaki konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikleri derslerimde uyguluyorum.	283	1,03	3,23
2	Öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlıyorum.	283	1,01	3,40
3	Konuşma eğitimi etkinliklerini bireysel farklılıkları dikkate alarak uyguluyorum.	283	1,02	3,16
4	Konuşma becerisi için programdaki veya çalışma kitaplarındaki uygun olmayan etkinliklerin yerine yeni etkinlikler düzenliyorum.(kazanıma uygunsuzluk, seviyeye uygunluk vb.)	283	1,04	2,98
5	Öğrencilerin konuşma becerilerini öz değerlendirme formları kullanarak değerlendiriyorum.	283	1,02	3,45
6	Öğrencilerin konuşma becerilerini sadece konuşma öğrenme alanı içinde değerlendiriyorum.	283	0,98	3,48
7	Öğrencilerin konuşma becerilerini genel olarak Türkçe dersi içinde değerlendiriyorum.	283	0,84	3,90

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılanların “öğretmen” boyutunda “katılıyorum” seviyesinde en yüksek ortalama ile katıldıkları madde ($\bar{x}=3.90$) ile “Öğrencilerin konuşma becerilerini genel olarak Türkçe dersi içinde değerlendiriyorum.” ifadesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyutta “katılıyorum” ifadesi kullandıkları diğer bir madde ise ($\bar{x}=3.48$) ortalama puan ile “Öğrencilerin konuşma becerilerini sadece konuşma öğrenme alanı içinde değerlendiriyorum.” maddesidir.

“Öğretmen” boyutunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin “katılıyorum” seviyesinde cevap verdikleri son madde ise ($\bar{x}=3.45$) ortalama puan ile “Öğrencilerin konuşma becerilerini öz değerlendirme formları kullanarak değerlendiriyorum.” ifadesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğretmen” boyutunda en yüksek düzeyde katıldıkları ifadeler, konuşma eğitiminin değerlendirilmesi ile ilgili maddelerdir. Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenler, konuşma becerisini, hem Türkçe dersi içinde bir bütün olarak hem de konuşma becerisini özel olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca öğretmenler, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme formları kullandıklarını açıklamışlardır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında, konuşma becerisinin değerlendirilmesi ile ilgili birçok yöntem verilmiştir. Öz değerlendirme formları bunlardan birisidir. Bu sayede, öğrenciler kendi konuşmalarını değerlendirmekte ve kendi hatalarını görmektedirler. Ancak, ilköğretim öğrencisinin kendisini değerlendirirken duygusal davranması kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu noktaya dikkat etmesi gerekmektedir. Ayrıca değerlendirme formlarının gereğinden fazla zaman alması da olumsuz bir etkidir. Etkinliklerin uygulanmasında bile sürenin yeterli olmadığını belirten öğretmenler, konuşma becerisini değerlendirirken kullanılan formlar yüzünden fazla zaman kaybı yaşamaktadırlar.

Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, Anılan vd. (2008), Öğretmenlerin, Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan formların zaman alıcı olması ve objektif olmaması görüşünden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca öğretmenler, kendilerini ölçme-değerlendirme konusunda yetersiz görmektedirler.

Öğretmenler, “Öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlıyorum.” ifadesine ($\bar{x}=3.40$) ortalama puan katıldıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olmasına ve ders süresinin yetmemesine rağmen öğrencilerin hepsinin derse aktif olarak katılmalarını sağladıklarını bildirmektedirler. Konuşma eğitiminde, öğrencinin derse aktif olarak katılması büyük önem arz etmektedir. Çünkü konuşma, teorik bilgilerle değil özellikle uygulama ile öğrenilmektedir.

Öğretmenlerin, “kararsızım” düzeyinde cevap verdikleri diğer bir madde, ($\bar{x}=3.16$) ortalama puan ile “Konuşma eğitimi etkinliklerini bireysel farklılıkları dikkate alarak uyguluyorum.” ifadesidir.

Öğretmenler, bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda diğer ifadelere göre düşük bir katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıkları sadece konuşma eğitiminde değil, bütün derslerde dikkate alması gerekmektedir. Sınıfa, çekingen, utangaç ve daha önce topluluk karşısında hiç konuşmamış veya konuşmasında problem olan ve bu nedenle konuşmaktan utanan öğrenciler olabilir. Öğretmenlerin bu gibi öğrencileri tespit edip, onlara daha dikkatli davranmalıdır. Aksi takdirde bu gibi öğrenciler, konuşma becerilerini yeterince geliştiremezler.

Tablo 14’e göre, öğretmenlerin ($\bar{x}=2.98$) ortalama puan ile en düşük oranda katılım gösterdikleri madde “Konuşma becerisi için programdaki veya çalışma kitaplarındaki uygun olmayan etkinliklerin yerine yeni etkinlikler düzenliyorum.(kazanıma uygunsuzluk, seviyeye uygunluk vb.)” ifadesidir.

Halbuki, öğretmenler “etkinlik” boyutunda, programdaki bazı etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Eğer etkinlikler öğrenci seviyesine uygun değilse, öğretmenler bunları öğrenci seviyesine uygun hale getirmeli veya başka etkinlikler uygulamalıdır.

6.2.Türkçe Öğretmenlerinin “Program”, “Etkinlik”, “Okul Ve Aile” Ve “Öğretmen” Boyutlarında, Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt probleminin çözümü için araştırmaya katılan 70 Türkçe öğretmenin, ölçekteki 30 maddeye verdikleri puanların, faktör analizi yardımı ile belirlenen “program”, “etkinlik”, “okul ve aile” ve “öğretmen” boyutlarına göre aritmetik ortalamaları ve genel katılım düzeyleri Tablo-11’de verilmektedir.

Tablo15: Türkçe Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Genel Katılım Düzeyleri

Boyutlar	X	Katılma Düzeyi				
		Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
Program	3.42				*	
Etkinlik	3.07			*		
Okul ve Aile	2.83			*		
Öğretmen	3.26			*		
Toplam	3.15			*		

Tablo 15’e bakıldığında Türkçe öğretmenleri konuşma eğitimi ilgili görüşlere en fazla “program” boyutunda katılmaktadırlar ($\bar{x}=3.42$). Türkçe öğretmenlerinin “etkinlik”, “okul ve aile” ve “öğretmen” boyutlarındaki görüşlere katılım düzeyleri ise “kararsızım” düzeyindedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin boyutlara göre katılım düzeyleri puanlarının ortalamaları sırasıyla “etkinlik” boyutunda ($\bar{x}=3.07$), “okul ve aile” boyutunda ($\bar{x}=2.83$) ve “öğretmen” boyutunda ($\bar{x}=3.26$) olarak tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin, konuşma eğitimi ile ilgili görüşlere katılma düzeyleri genel olarak “kararsızım” ($\bar{x}=3.15$) düzeyinde çıkmıştır.

“Program” boyutunu oluşturan maddelere bakıldığında, bu maddeler genel olarak, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nda konuşma eğitimi ile ilgili belirtilen amaçlar, kazanımlar ve bu amaç ve kazanımların Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygunluğu şeklinde belirtilebilir. Bu bulgulara göre, Türkçe öğretmenleri, programda bulunan konuşma eğitimi ile ilgili kazanımların konuşma eğitimi amaçlarına uygun

olduğunu ve etkinliklerin kazanımları karşılayacak düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Çiftçi (2005) ve Gömleksiz vd. (2007), yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin programı ve programdaki kazanımları uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, programda bulunan kazanımların, öğrencilerin ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk düzeylerine, öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Karadağ (2008:719)'ın yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, Türkçe öğretim programını, etkinliklerle desteklenmesi, öğrencileri düşünmeye ve yorum yapmaya yönlendirmesi, öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmeye olanak sağlaması ve bireysel farklılıkları dikkate alması açısından olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın örneklemine bakıldığında, öğretmenlerin %71.50' sinin 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler oldukları görülmektedir. 2005 yılında uygulamaya giren İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8), özellikle genç öğretmenler tarafından daha iyi bilinmektedir. Çünkü program uygulanmaya başlandığında, bu öğretmenlerin birçoğu, bu programla ilgili dersleri üniversite yıllarında almışlardır. Kıdemleri daha yüksek öğretmenler de bu tecrübeyle yeni programa ayak uydurmuş ve programı benimsemişlerdir.

Tabloya göre, Türkçe öğretmenlerinin en az katıldıkları boyut “okul ve aile boyutudur.” Bu boyuttaki maddelere bakıldığında, genel olarak, ders süresi, okul yönetiminin tutumu, sınıfların kalabalık olması ve derslerde kullanılan materyallerle ilgili ifadeler yer almaktadır. Tablodaki sonuçlara göre, Türkçe öğretmenlerinin “okul ve aile” boyutunda sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu bulgular, Karadağ'ın (2008) çalışmasında elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

Karadağ (2008:719)'ın yaptığı araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, programın uygulanmasındaki sorunların, programda etkinlik sayısının fazla olması bu nedenle sürenin yetmemesi, sınıf mevcudunun kalabalık olması, okulun fiziki yapısının programın uygulanmasına uygun olmaması ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin etkinliklerin tam anlamıyla gerçekleşmesini engellediği olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6.3. Türkçe Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlerden Cinsiyete, Mesleki Kıdeme ve Branşa Göre Konuşma Eğitimi ve Etkilikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini çözümleyebilmek için her bir kişisel özellik ayrı ayrı ele alınarak çözümlenmiştir.

6.3.a. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin “a” şikkında verilen problemi çözebilmek için Türkçe öğretmenlerinin katılım düzeylerinin, boyutlar bazında, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek için yapılan “t” testi Tablo-12’de görülmektedir.

Tablo 16: Türkçe Öğretmenlerinin Katılım Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler (t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Program	Kadın	35	3.43	0.56	68	0.09	0.931
	Erkek	35	3.42	0.62			
Etkinlik	Kadın	35	3.09	0.27	68	0.29	0.773
	Erkek	35	3.06	0.52			
Okul ve Aile	Kadın	35	2.99	0.41	68	2.27	0.027*
	Erkek	35	2.67	0.73			
Öğretmen	Kadın	35	3.33	0.59	68	0.86	0.391
	Erkek	35	3.20	0.71			

p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi ile ilgili görüşlere katılma konusunda, cinsiyet değişkenine göre erkek ve bayan Türkçe öğretmenleri arasında, sadece “okul ve aile” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{68}=0.27$; $p<.05$]. Ortalamalar incelendiğinde, bayan öğretmenlerin katılım düzeyi ($\bar{x}=2.99$) ve erkek öğretmenlerin katılım düzeyi ($\bar{x}=2.67$) olarak tespit

edilmiştir. Bu bulguya göre, bayan Türkçe öğretmenleri, erkek Türkçe öğretmenlerine göre, konuşma eğitimi ile ilgili “okul ve aile” boyutundaki ifadelerle daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

Bayan öğretmenler, genellikle çevreleriyle daha iyi ve daha sıcak iletişim kurmaktadırlar. Bu nedenle öğrenci aileleriyle daha iyi bir iletişim içinde olabilirler ve velilere öğrencilere ders çalışmalarında yardımcı olmaları konusunda telkinler verebilirler. Ayrıca derslerde öğrencilerle ilişki kurmada da bayan öğretmenler daha ılımlıdır. Bu nedenle derslerde daha çok öğrenciye söz hakkı vererek onların derse daha aktif katılmalarını sağlayabilirler. Böylelikle ders süresi ve sınıf mevcudu dezavantajını kısmen de olsa ortadan kaldırmaktadırlar.

6.3.b. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin “b” şikkındaki problemle ilgili Türkçe öğretmenlerinin boyutlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmaların ortalaması değerleri Tablo-13’te ve grupların boyutlara göre katılım düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo-14’te ve anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonucu Tablo-15’te görülmektedir.

Tablo 17: Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılım Düzeyleri

Mesleki Kıdem		Boyutlar			
		Program	Etkinlik	Okul ve Aile	Öğretmen
1- 5 yıl	N	23	23	23	23
	\bar{x}	3.52	3.20	3.05	3.53
	S	0.42	0.25	0.74	0.47
6- 10 yıl	N	27	27	27	27
	\bar{x}	3.41	3.00	2.58	3.20
	S	0.59	0.33	0.35	0.78

Tablo-17. (Devamı)

Mesleki Kıdem	Boyutlar				
	Program	Etkinlik	Okul ve Aile	Öğretmen	
11- 15 Yıl	N	9	9	9	9
	\bar{x}	3.03	2.80	2.62	3.05
	S	0.90	0.71	0.58	0.60
16- 20 Yıl	N	3	3	3	3
	\bar{x}	3.76	3.18	3.47	2.76
	S	0.22	0.09	0.46	0.82
21 Yıl ve Üzeri	N	8	8	8	8
	\bar{x}	3.48	3.19	3.03	3.14
	S	0.54	0.53	0.55	0.43
Toplam	N	70	70	70	70

Tablo 17 incelendiğinde, “program” boyutuna en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.76$) katılan öğretmenlerin 16-20 yıllık kıdeme sahip oldukları görülmektedir. 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, mesleklerinin tam olgunluk çağına gelmiş öğretmenlerdir. Bu nedenle, bu öğretmenler, programı iyi analiz etmiş ve programın ne amaçladığını kavramışlardır.

“Etkinlik” boyutundaki görüşlere en fazla katılan öğretmenler ($\bar{x}=3.20$) ile 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerdir. Etkinlik boyutunu oluşturan maddelere bakıldığında, genel olarak, etkinliklerin uygulanabilirliği, sınıf seviyesine uygun etkinliğin hazırlanması ya da var olan etkinliğin sınıf seviyesine uyarlanması vb. maddelerden oluşmaktadır. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin, büyük bir istek ve arzuya sahip olmalarının yanında, üniversitede bu konuyla ilgili uygulamalar yapmış olmalarının da avantajıyla etkinliklerin uygulanmasında daha az sıkıntıyla karşılaşmakta oldukları söylenebilir.

“Okul ve aile” boyutundaki görüşlere en fazla ($\bar{x}=3.47$) katılan öğretmenler, tıpkı “program” boyutunda olduğu gibi 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerdir. 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, bu boyuttaki görüşlere daha yüksek düzeyde katılmaları, tecrübeleri sayesinde okul yönetimi ve ailelerle nasıl diyalog kurulacağını

bilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca tecrübeleri sayesinde, sınıf yönetimini iyi bilmeleri ve bu sayede ders süresini iyi daha iyi ayarlayabilirler.

Tabloya bakıldığında, “öğretmen” boyutunda ise ($\bar{x}=3.53$) puan ortalamasıyla, bu boyuta en fazla katılan öğretmenlerin 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler oldukları görülmektedir. Yeni mezun olan ve meslek hayatlarının başlarında olan öğretmenler, henüz ideallerinden bir şey kaybetmemiş olmaktadır. Bu nedenle kendilerine verilen görevleri eksiksiz olarak yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu bulguya bakıldığında da öğretmenlerin, programla ilgili yapmaları gereken her şeyi görevlerinin gerektirdiği şekilde yapmaya çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 18: Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

Boyutları	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
Program	Gruplar Arası	4	96.89	24.22	68	1.48	0.219
	Gruplar İçi	65	1063.98	16.37			
	Toplam	69	1160.87				
Etkinlik	Gruplar Arası	4	162.48	40.62	68	2.13	0.087
	Gruplar İçi	65	1239.31	19.07			
	Toplam	69	1401.79				
Okul ve Aile	Gruplar Arası	4	119.04	29.76	68	3.75	0.008*
	Gruplar İçi	65	515.53	7.93			
	Toplam	69	634.57				
Öğretmen	Gruplar Arası	4	151.87	37.97	68	1.92	0.117
	Gruplar İçi	65	1283.40	19.75			
	Toplam	69	1435.27				

Tablo 18'e göre, Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlere katılma düzeyleri, "okul ve aile" boyutunda, mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(4,68)}=3.75$; $p < .05$].

"Okul ve Aile" boyutunda çıkan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinin sonuçları tablo-15'te görülmektedir.

Tablo 19: "Okul ve Aile" Boyutunda Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Grup Lehine Olduğunu Ortaya Koymak İçin Yapılan Scheffe Testi

\bar{x}	Mesleki Kıdem (M.K)	M.K				
		1	2	3	4	5
3.52	1-5 Yıl (1)		*			
3.41	6-10 Yıl (2)					
3.03	11-15 Yıl (3)					
3.76	16-20 Yıl (4)					
3.48	21 Yıl ve Üzeri (5)					

Tablo 15'e göre, 1-5 yıllık tecrübeye sahip Türkçe öğretmenleri ile 6-10 yıllık tecrübeye sahip Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi ile ilgili görüşlere katılma düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu bulgulara göre, "okul ve aile" boyutundaki görüşlere, 1-5 yıllık kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri ($\bar{x} = 3.52$), 6-10 yıllık kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinden ($\bar{x} = 3.41$) daha fazla katılmaktadırlar.

Bunun nedeni net olarak anlaşılamamakla birlikte, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha istekli olmaları olabilir. Yeni mesleğe başlamış öğretmenler, ders sürelerinin yeterli olduğunu, gerekli materyallerin bulunabildiğini, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının pek fazla sıkıntı

yaratmadığını düşünmeleri, onların derslerde ekstra bir gayret sarf etmelerinden kaynaklı olabilir.

6.3.c. Türkçe Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin “c” şikkındaki problemle ilgili Türkçe öğretmenlerinin boyutlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmaların ortalaması değerleri Tablo-16’da ve grupların boyutlara göre katılım düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo-17’de görülmektedir.

Tablo 20: Türkçe Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılım Düzeyleri

Mezuniyet Alanı	Boyutlar				
		Program	Etkinlik	Okul ve Aile	Öğretmen
Türkçe Öğretmenliği	N	46	46	46	46
	\bar{x}	3.46	3.07	2.83	3.31
	S	0.54	0.32	0.61	0.67
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	N	18	18	18	18
	\bar{x}	3.26	3.01	2.79	3.03
	S	0.72	0.58	0.67	0.63
Diğer	N	6	6	6	6
	\bar{x}	3.60	3.26	2.90	3.60
	S	0.46	0.44	0.39	0.37
Toplam	N	70	70	70	70

Tablo 20 incelendiğinde, boyutlar bazında konuşma eğitimi ve etkinlikleriyle ilgili görüşlere katılma düzeyleri en yüksek olan öğretmenler, diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerdir. Bu bulgulara göre, diğer alanlardan mezun olan öğretmenler, “program” boyutunda ($\bar{x}=3.60$), “etkinlik” boyutunda ($\bar{x}=3.26$), “okul ve

aile” boyutunda ($\bar{x}=2.90$) ve “öğretmen” boyutunda ise ($\bar{x}=3.60$) puan ortalamasıyla bütün boyutlarda en yüksek düzeyde katılmışlardır.

Bu bulgulara göre, diğer branşlardan mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenler, Türkçe öğretmenlerine göre, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili ifadelerle daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bu sonuçlar şaşırtıcı olmakla birlikte, diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin Türkçe öğretimi alanında yeterli olmamaları ve bu nedenle konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmamalarından dolayı olabilir. Ayrıca, diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, Türkçe öğretmenlerine göre daha düşük seviyede olabilir ve bu nedenle konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili ifadelerle olumlu yönde katılmış olabilirler.

Tablo 20’ye göre, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler, “program” boyutunda ($\bar{x}=3.26$), “etkinlik” boyutunda ($\bar{x}=3.01$), “okul ve aile” boyutunda ($\bar{x}=2.79$) ve “öğretmen” boyutunda ise ($\bar{x}=3.03$) puan ortalamalarıyla, konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşlere boyutlar bazında en az katılma düzeyine sahip öğretmenlerdir.

Bu bulgulara göre, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programından mezun olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili ifadelerle daha düşük seviyede katılmaları, onların bu konuda sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Normalde, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler, liselerde görev yapmaktadırlar ve edebiyat derslerine girmektedirler. Bu nedenle, edebiyat öğretmenlerinin, öğrencilerden beklentileri daha yüksek olabilir ve beklentileri istedikleri düzeyde olmayınca sorunlar yaşıyor olabilirler.

Tablo 21: Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılım Düzeylerinin Mezuniyet Alanı Değişkeninden Etkilenme Durumu

Karşılaşılan Sorun Boyutları	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
Program	Gruplar Arası	2	35.17	17.58	68	1,05	0,357
	Gruplar İçi	67	1125.70	16.80			
	Toplam	69	1160.87				
Etkinlik	Gruplar Arası	2	34.77	17.38	68	0,85	0,431
	Gruplar İçi	67	1367.02	20.40			
	Toplam	69	1401.79				
Okul ve Aile	Gruplar Arası	2	1.52	0.76	68	0,08	0,923
	Gruplar İçi	67	633.05	9.45			
	Toplam	69	634.57				
Öğretmen	Gruplar Arası	2	84.72	42.36	68	2,10	0,130
	Gruplar İçi	67	1350.55	20.16			
	Toplam	69	1435,271				

Tablo 21’deki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri, “program” boyutunda [$F_{(4,68)}=1.05$; $p < .05$], “etkinlik” boyutunda [$F_{(4,68)}=0.85$; $p < .05$], “okul ve aile” boyutunda [$F_{(4,68)}=0.08$; $p < .05$] ve “öğretmen” boyutunda [$F_{(4,68)}=2.10$; $p < .05$] mesleki kademelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

2.4. Sınıf Öğretmenlerinin “Program”, “Etkinlik”, “Okul Ve Aile” Ve “Öğretmen” Boyutlarında, Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin çözümü için araştırmaya katılan 213 sınıf öğretmenin, ölçekteki 30 maddeye verdikleri puanların, faktör analizi yardımı ile belirlenen “program”, “etkinlik”, “okul ve aile” ve “öğretmen” boyutlarına göre aritmetik ortalamaları ve genel katılım düzeyleri Tablo-22’de verilmektedir.

Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Genel Katılım Düzeyleri

Boyutlar	X	Katılma Düzeyi				Tamamen Katılıyorum (5)
		Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	
Program	3.33			*		
Etkinlik	3.15			*		
Okul ve Aile	2.93			*		
Öğretmen	3.41				*	
Toplam	3.21			*		

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlere katılım düzeyleri “program” boyutunda ($\bar{x}=3.33$), “etkinlik” boyutunda ($\bar{x}=3.15$) ve “okul ve aile” boyutunda ise ($\bar{x}=2.93$) puan ortalaması ile “kararsızım” düzeyindedir. “Öğretmen” boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin katılım düzeyleri ($\bar{x}=3.41$) puan ortalaması ile “katılıyorum” seviyesindedir. Ayrıca tablo 18’e göre sınıf öğretmenlerinin genel katılım düzeyleri ($\bar{x}=3.21$) “kararsızım” düzeyindedir.

Bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlere en fazla katıldıkları boyut “öğretmen” boyutudur. Bu boyuttaki maddelere bakıldığında, etkinlikleri uygulama, bireysel farklılıkları dikkate alma, yeni

etkinlikler düzenleme ve değerlendirme ile ilgili maddeler yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerle, diğer branşlara göre daha samimi ilişkiler kurmaktadır. Konuların çoğu, çocuklara oyun oynatarak öğretilmektedir. Bu oyunlar sayesinde hep aynı etkinlikleri değil, farklı farklı etkinlikleri kullanmış olmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, genellikle öğrencilerle tek tek ilgilenmekte ve bu nedenle öğrencileri daha iyi tanıyarak bireysel farklılıkları dikkate almaktadırlar.

Tablo 22'ye göre, sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlere en az katıldıkları boyut, tıpkı Türkçe öğretmenleri gibi “okul ve aile” boyutudur. Aslında sınıf öğretmenleri, diğer branşlara göre, ailelerle en fazla iletişim kuran öğretmenlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin bu boyuttaki maddelere daha az katılmalarının esas nedeni, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve ders süresinin yetmemesi olabilir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi, sınıf öğretmenleri, öğrenciyle birebir ilgilenmekte, yeri geldiğinde öğrencinin sırasına oturup onunla birlikte yazı yazmakta, okumayı öğretmekte ve buna benzer birçok sebepten dolayı çok fazla zaman harcamaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinden daha fazla materyale ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeplerden dolayı, sınıf öğretmenlerinin “okul ve aile” boyutundaki görüşlere katılımlarının düşük olduğu söylenebilir.

2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlerden Cinsiyete, Mesleki Kıdeme ve Branşa Göre Konuşma Eğitimi ve Etkilikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini çözümleyebilmek için her bir kişisel özellik ayrı ayrı ele alınarak çözümlenmiştir.

6.5.a. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin “a” şikkında verilen problemi çözebilmek için sınıf öğretmenlerinin katılım düzeylerinin, boyutlar bazında,

cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek için yapılan “t” testi Tablo-23’te görülmektedir.

Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Katılım Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler (t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Program	Kadın	92	3.30	0.68	211	-0.431	0.667
	Erkek	121	3.34	0.65			
Etkinlik	Kadın	92	3.08	0.42	211	-1.875	0.062
	Erkek	121	3.21	0.60			
Okul ve Aile	Kadın	92	2.90	0.55	211	-0.576	0.565
	Erkek	121	2.95	0.60			
Öğretmen	Kadın	92	3.35	0.67	211	-1.039	0.300
	Erkek	121	3.45	0.72			

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri arasında cinsiyet bazında, bayan ve erkek sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma konusunda, bayan ve erkek sınıf öğretmenleri, “program”, “etkinlik”, “okul ve aile” ve “öğretmen” boyutlarında aynı görüşlere sahiptirler.

6.5.b. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin “b” şıkkındaki problemle ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaşılan sorun boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmaların ortalaması değerleri Tablo-20’de ve boyutlara göre katılım düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo-21’de ve anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonucu Tablo-22’de görülmektedir.

Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre, Konuşma Eğitimi ve Konuşma Eğitimi Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri

Mesleki Kıdem	Boyutlar				
	Program	Etkinlik	Okul ve Aile	Öğretmen	
1- 5 yıl	N	15	15	15	15
	\bar{x}	3.42	3.14	2.77	3.53
	S	0.56	0.32	0.35	0.46
6- 10 yıl	N	41	41	41	41
	\bar{x}	3.25	3.12	2.84	3.40
	S	0.67	0.48	0.66	0.81
11- 15 Yıl	N	62	62	62	62
	\bar{x}	3.26	3.09	2.82	3.35
	S	0.74	0.67	0.60	0.68
16- 20 Yıl	N	19	19	19	19
	\bar{x}	3.36	3.34	3.24	3.68
	S	0.67	0.31	0.50	0.71
21 Yıl ve Üzeri	N	76	76	76	76
	\bar{x}	3.39	3.17	3.01	3.36
	S	0.60	0.49	0.53	0.68
Toplam	N	213	213	213	213

Tablo 24'e göre, öğretmenlerin konuşma eğitimi ve etkinlikleri ile ilgili verilen ifadeler katılma düzeyleri, “program” boyutunda en fazla olan öğretmenler ($\bar{x}=3.42$) ile 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “etkinlik”, “okul ve aile” ve “öğretmen” boyutunda ise sırasıyla ($\bar{x}=3.34$), ($\bar{x}=3.24$) ve ($\bar{x}=3.68$) ortalama puan ile verilen ifadeler en fazla katılan öğretmenler 16-20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerdir.

Tabloya göre, “program” boyutundaki görüşlere en fazla katılan öğretmenler, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerdir. Bu sonuçlar, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin, üniversite eğitimleri sırasında, bu programla ilgili dersler almış olmaları ve uygulamalar yapmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca mesleğe yeni

başlamış öğretmenlerin, programı uygulama konusunda, mesleğe yeni başlamış olmanın heyecanı ve idealleri doğrultusunda daha titiz davrandıkları söylenebilir.

“Etkinlik”, okul ve aile” ve “ öğretmen” boyutundaki görüşlere, 16-20 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenleri diğerlerine göre daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.. Bu durum, 16- 20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, tecrübeleri sayesinde bu boyutlarda sorun yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Mesleklerinde, iyi bir tecrübeye sahip öğretmenler, sınıf yönetimi, ailelerle ve okul yönetimiyle ilişkiler, yeni programlara uyum sağlama vb. durumları kolaylıkla sağlayabilirler. Aslında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, en tecrübeli öğretmenlerdir. Fakat bu kıdeme sahip bazı öğretmenler, emekliliklerini beklemekte ve bu nedenle hiçbir şeye karışmamaktadırlar. Bu öğretmenler, yeniliklere uyum sağlamakta zorlanmakta veya çaba göstermemekte ve bu nedenle diğer öğretmenlerden daha fazla tecrübeye sahip olmakla birlikte, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlere diğerleri kadar katılım göstermemektedirler..

Tablodaki dikkat çeken bulgulardan biri de, 1-5 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, “okul ve aile” boyutundaki görüşlere diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha az katılmış olmalarıdır. Bu sonuç, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, mesleğe yeni başlamış olmalarından dolayı tecrübe eksikliklerinin bulunması, yeni geldikleri okulu ve çevreyi tam olarak tanıyamamış olmaları vb. durumlardan kaynaklanmış olabilir.

Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

Karşılaşılan Sorun Boyutları	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
	Gruplar Arası	4	45.72	11.43			
Program	Gruplar İçi	208	4464.94	21.47	211	0.53	0.712
	Toplam	212	4510.66				
	Gruplar Arası	4	115.15	28.79			
Etkinlik	Gruplar İçi	208	7043.85	33.87	211	0.85	0.495
	Toplam	212	7159.00				
	Gruplar Arası	4	97.10	24.28			
Okul ve Aile	Gruplar İçi	208	1666.60	8.01	211	3.03	0.019*
	Toplam	212	1763.70				
	Gruplar Arası	4	101.33	25.33			
Öğretmen	Gruplar İçi	208	4941.24	23.76	211	1.07	0.374
	Toplam	212	5042.57				

P < .05

Tablo 25'e göre, öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkında verilen ifadelere katılma düzeyleri, "okul ve aile" boyutunda mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(4,211)}=3.03$; $p < .05$].

"Okul ve Aile" boyutunda çıkan bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için yapılan scheffe testinde sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 26: “Okul ve Aile” Boyutunda Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Grup Lehine Olduğunu Ortaya Koymak İçin Yapılan Scheffe Testi

\bar{x}	Mesleki Kıdem (M.K)	M.K				
		1	2	3	4	5
3.42	1-5 Yıl (1)					
3.25	6-10 Yıl (2)					
3.26	11-15 Yıl (3)				*	
3.36	16-20 Yıl (4)					
3.39	21 Yıl ve Üzeri (5)					

Tablo 26 incelendiğinde, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3.26$) ile 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=3.36$) konuşma eğitimi ve konuşma eğitimi etkinlikleri hakkında verilen ifadelerle katılma düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu bulgulara göre, “okul ve aile” boyutundaki görüşlere, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha fazla katılmaktadırlar.

Beklenildiği gibi, 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, daha önce de belirtildiği gibi daha fazla tecrübeye sahip öğretmenlerdir. Ancak, 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin de yeterince tecrübeye sahip oldukları düşünülmektedir. Bu boyuttaki anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığı kesin olmamakla beraber, 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin daha tecrübeli olmalarından dolayı sınıf yönetimi, ailelerle iletişim vb. konularda bu tecrübelerinden dolayı bu görüşlere daha fazla katıldıkları söylenebilir.

6.5.c. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin “c” şikkındaki problemle ilgili sınıf öğretmenlerinin boyutlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmaların ortalaması değerleri Tablo-23’te ve grupların boyutlara göre katılım düzeyi puanları arasında

anlamli farklilik olup olmadigini belirleyebilmek icin yapilan tek yonlu varyans analizi sonuclari ise Tablo-24'te ve anlamli farklilikin hangi grup lehine oldugunu belirlemek icin yapilan scheffe testi sonucu Tablo-25'de gorulmektedir.

Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlere Katılma Düzeyleri

Mezuniyet Alanı		Boyutlar			
		Program	Etkinlik	Okul ve Aile	Öğretmen
Türkçe Öğretmenliği	N	3	3	3	3
	\bar{x}	3.05	3.70	3.00	3.76
	S	0.72	0.98	0.92	1.21
Sınıf Öğretmenliği	N	170	170	170	170
	\bar{x}	3.38	3.14	2.98	3.41
	S	0.64	0.43	0.55	0.70
Diğer	N	40	40	40	40
	\bar{x}	3.13	3.17	2.71	3.40
	S	0.71	0.79	0.62	0.67
Toplam	N	213	213	213	213

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin konuşma eğitimi ve konuşma eğitimi etkinlikleri hakkındaki ifadelere en fazla katılma düzeyleri, mezuniyet alanlarına göre, “program” boyutunda ($\bar{x}=3.38$) ile sınıf öğretmenliği programından mezun olanlar olurken “etkinlik”boyutunda ($\bar{x}=3.70$), “okul ve aile” boyutunda ($\bar{x}=3.00$) ve “öğretmen” boyutunda ($\bar{x}=3.76$) ortalama puan ile Türkçe öğretmenleri olmuştur.

Bulgulara göre, “program” boyutundaki görüşlere en fazla katılan öğretmenler, sınıf öğretmenliğinden mezun olup sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler, doğal olarak kendi branşlarıyla ilgili öğretim programı hakkındaki ifadelere daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Tablodaki dikkat çekici bulgulardan biri, Türkçe öğretmenliğinden mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, “etkinlik”, “okul ve aile” ve “öğretmen” boyutlarındaki ifadelere sınıf ve diğer branşlardan mezun olan öğretmenlere göre daha

yüksek düzeyde katılmış olmalarıdır. Bunun sebebi, Türkçe öğretmenliğinin, sınıf öğretmenliği Türkçe dersine yakın olması ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden beklentilerinin daha yüksek olması sebebiyle herhangi bir başarısızlık durumunu sorun olarak görmesi olabilir.

Tablo 27'ye göre, “program” boyutunda Türkçe öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler, ($\bar{x}=3.05$) ortalama ile konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşlere en az düzeyde katılırken, “etkinlik” boyutunda ($\bar{x}=3.17$), “okul ve aile” boyutunda ($\bar{x}=2.71$) ve “öğretmen” boyutunda ise ($\bar{x}=3.40$) ortalama puan ile verilen ifadelerle en az katılan öğretmenler diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerdir.

Bu durum, diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin Türkçe ve sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlere göre, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki ifadelerle daha az katıldıklarını göstermektedir. Bu sonuç, diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği ve Türkçe eğitimi hakkında yeterli bir eğitim almamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Katılım Düzeyleri İle Mezuniyet Alanları Arasındaki İlişkiler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
Program	Gruplar Arası	2	112.50	56.25	211	2.68	0.071
	Gruplar İçi	210	4398.15	20.94			
	Toplam	212	4510.66				
Etkinlik	Gruplar Arası	2	112.20	56.10	211	1.67	0.190
	Gruplar İçi	210	7046.80	33.56			
	Toplam	212	7159.00				

Tablo-28. (Devamı)

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
	Gruplar Arası	2	57.39	28.70			
Okul ve Aile	Gruplar İçi	210	1706.31	8.13	211	3.53	0.031*
	Toplam	212	1763.70				
	Gruplar Arası	2	18.93	9.47			
Öğretmen	Gruplar İçi	210	5023.64	23.92	211	0.39	0.674
	Toplam	212	5042.57				

P< .05

Tablo 24'e göre, sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkında verilen ifadelerle katılma düzeyleri, mezun olunan bölüme göre, "okul ve aile" boyutunda mezuniyet alanına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(4,211)}=3.53$; $p< .05$].

"Okul ve Aile" boyutunda çıkan bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için yapılan scheffe testinde sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 29: "Okul ve Aile" Boyutunda Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Grup Lehine Olduğunu Ortaya Koymak İçin Yapılan Scheffe Testi

\bar{x}	Mesleki Kıdem (M.K)	M.K		
		1	2	3
3.05	Türkçe Öğretmenliği (1)			
3.38	Sınıf Öğretmenliği (2)			*
3.13	Diğer Öğretmenlikler (3)			

Tablo 29 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkında verilen ifadeler katılma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın, Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan mezun olan sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3.38$) ile diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3.13$) arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre, “okul ve aile” boyutunda, Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan mezun olan sınıf öğretmenleri, diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre, konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkında verilen ifadeler daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

Bu anlamlı farklılığın nedeni aslında gayet açıktır. Kendi branşında öğretmenlik yapan kişilerin, diğer branşlardan mezun olan kişilere bu boyuttaki ifadeler daha fazla katılması doğaldır. Bu anlamlı farklılığın “okul ve aile” boyutunda olması rastlantı değildir. Bu boyutta yer alan maddelere bakıldığında, sınıf mevcudu, ders süresi, materyal kullanımı gibi önemli unsurlar, alanında uzman kişilerin daha kolay bir şekilde baş edebileceği hususlardır.

6.6. Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin “Program”, “Etkinlik” ve “Okul ve Aile” ve “Öğretmen” Boyutlarında Konuşma Eğitimi ve Etkinlikleri İle İlgili İfadelere Katılma Düzeyleri

Araştırmanın besinci alt problemini çözebilmek için, Türkçe öğretmenlerinin katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız “t” testi Tablo-30'da görülmektedir.

Tablo 30: Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Katılım düzeyleri Arasındaki İlişkiler (t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Program	Sınıf	213	3.33	0.66	281	-1.166	0.246
	Türkçe	70	3.42	0.59			
Etkinlik	Sınıf	213	3.15	0.53	281	1.322	0.188
	Türkçe	70	3.07	0.41			
Okul ve Aile	Sınıf	213	2.93	0.58	281	1.178	0.241
	Türkçe	70	2.83	0.61			
Öğretmen	Sınıf	213	3.41	0.70	281	1.560	0.121
	Türkçe	70	3.26	0.65			

Tablo 30'a göre, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkında verilen ifadelere, genel olarak sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin katılma düzeyleri arasında "program", "etkinlik", "okul ve aile" ve "öğretmen" boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenleri, boyutlar bazında, genel olarak konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere aynı düzeyde katılmaktadırlar.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1.1. Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda verilen konuşma ilgili kazanımların, Türkçe öğretiminin genel amaçlarına ve özel amaçlarına uygun olduğunu ayrıca bu kazanımların programda açık ve anlaşılır bir şekilde bulunduğunu düşünmektedirler.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma eğitimi için önerilen etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam olarak edinemediğini düşünmektedirler. Öğretmenler, kazanımların ve amaçların açık ve net anlaşıldığını fakat uygulamada sorun olduğunu düşünmektedirler.

3. Öğretmenler, etkinlikleri uygularken öğrencilerin öğrenci niteliklerinin (kültürel, sosyal vb.) farklı olmasından dolayı sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca, konuşma etkinlikleri sınıf seviyelerine göre hazırlandığı görüşündedir.

4. Konuşma eğitimi etkinlikleri, programda belirtilen konuşma amaçlarından, öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerini ve öğrencilerin seslerini ve beden dillerini kullanmalarını geliştirmemektedir. Ancak etkinlikler, konuşma eğitiminin diğer amaçlarından öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını ve tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmasını geliştirici nitelikte bulunmuştur.

5. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, konuşma etkinliklerinin yapılmasını zorlaştırmakta, dolayısıyla konuşma eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca buna bağlı olarak ders süresinin de yetmemesi sorunu ortaya çıkmakta ve öğretmenler sağlıklı bir şekilde konuşma eğitimi verememektedir.

6. Okul yönetimi, konuşma etkinliklerinin yapılması için gereken desteği öğretmenlere vermektedirler. Konuşma etkinlikleri geniş kapsamlı etkinliklerdir. Okulun konferans salonunu kullanma, okula çeşitli konuşmacıları davet etme vb. birçok etkinlikte okul yönetiminin tutumu önemlidir. Öğretmenler bu gibi durumlarda okul yönetimiyle ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamamaktadırlar. Ancak öğretmenler, konuşma eğitimi ile ilgili materyallere ulaşmakta sıkıntı çekmektedirler. Bu durum, konuşma eğitimi ilgili materyallerin okullarda yeteri kadar bulunmadığını göstermektedir.

7. Konuşma eğitiminde, okulun ve öğretmenin olduğu kadar ailenin de rolü çok büyüktür. Öğretmenler, öğrencilerine verdikleri ödevlerden bazılarının öğrencilerin ailelerinin destek olması gerektiğini, ancak ailelerin bu konuda hassas davranmadıklarını ve öğrencilere yardımcı olmadıklarını düşünmektedirler.

8. Öğretmenler, öğrencilerin konuşma eğitimindeki başarısını genel olarak Türkçe dersi içinde değerlendirdiği gibi özel olarak da konuşma eğitimi içinde değerlendirmektedir. Yani öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dersindeki genel başarısının konuşma becerisini de kapsadığını düşünmekte, ancak yine de öz değerlendirme formları kullanarak konuşma becerisini de değerlendirmektedirler.

9. Konuşma eğitimi, özellikle uygulamaya dayalı bir eğitimdir. Öğrenciler ne kadar çok konuşturulurlarsa konuşma becerileri de o doğrultuda gelişir. Bu nedenle, etkinliklere bütün öğrencilerin katılması gerekmektedir. Öğretmenler, bu doğrultuda, bütün öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladıklarını belirtmişlerdir.

10. Öğretmenler, konuşma eğitimi etkinliklerini uygularken, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma konusunda kararsız kalmışlardır. Başka bir ifadeyle, öğretmenler bireysel farklılıkları kısmen dikkate almaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin çok az bir kısmı öğrencilerin seviyelerine veya bireysel özelliklerine uygun olmayan etkinliklerin yerine yenilerini uygulamaktadırlar.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında;

1. Türkçe öğretmenleri, programda bulunan konuşma eğitimi ile ilgili kazanımların konuşma eğitimi amaçlarına uygun olduğunu ve etkinliklerin kazanımları karşılayacak düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Türkçe öğretmenleri, sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle konuşma etkinliklerinin yapılmasının zorlaştığını, ders süresinin yetmediğini, velilerin öğrencilere gereği kadar yardımcı olmadıklarını düşünmektedirler.

2.a. Erkek Türkçe öğretmenleri ve bayan Türkçe öğretmenleri arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre bayanların lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Yani bayan öğretmenler, “okul ve aile” boyutundaki maddelere daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Erkek öğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, ders süresinin yetmediğini, velilerin öğrencilere desteğinin yetersiz olduğunu ve konuşma eğitimi için gerekli materyalleri temin etmenin zor olduğunu bayan öğretmenlerden daha çok düşünmektedirler.

2.b. Türkçe öğretmenlerinin, boyutlar bazında mesleki kıdemlerine göre konuşma eğitimi ve konuşma etkinliklerine katılma düzeyleri “okul ve aile” boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri “okul ve aile” boyutundaki görüşlere 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bu boyuttaki maddelere daha az katılan öğretmenlerin sorun yaşadıkları düşünülecek olursa, 1-5 yıllık kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri, 6-10 yıllık kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinden daha az sıkıntı yaşamaktadırlar.

2.c. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri, “öğretmen”, “okul ve aile”, “program” ve “etkinlik” boyutlarında mezun olunan alana göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yani, Türkçe öğretmenlerinin “konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlerini mezun oldukları alan etkilememektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları maddeler “öğretmen” boyutunu oluşturan maddelerdir. Sınıf öğretmenleri, programda verilen etkinlikleri ve programın gereklerini derslerinde uyguladıklarını düşünmektedirler. Ancak, “okul ve aile” boyutundaki görüşlere çok düşük seviyede katılmışlardır. Bu da sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının konuşma eğitimini olumsuz etkilediğini, ders süresinin yetmediğini, gerekli materyalleri bulamadıklarını göstermektedir.

4.a. Sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri arasında cinsiyet bazında, bayan ve erkek sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu da sınıf öğretmenlerinin, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini cinsiyetlerinin etkilemediğini göstermektedir.

4.b. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre boyutlar bazında konuşma eğitimi ve konuşma etkinliklerine katılma düzeyleri arasında “okul ve aile” boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. “Okul ve aile” boyutundaki görüşlere, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha fazla katılmaktadırlar.

4.c. Sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri, mezun olunan alana göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alan, onların konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini etkilemektedir. Sınıf Öğretmenliği Programı’ndan mezun olan öğretmenler, diğer programlardan mezun olan öğretmenlere göre “okul ve aile” boyutundaki maddelere daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

5. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere katılma düzeyleri arasında boyutlar bazında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlerini cinsiyet faktörü etkilememektedir.

1.2. Öneriler

1. Öğretmenler, programda belirtilen etkinliklerin sonunda, hedeflenen kazanımlara tam olarak ulaşamadığını düşünmektedirler. Bu nedenle, etkinlik örnekleri kazanımlara uygun hale getirilmelidir.

2. Öğretmenler, öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinliklerin yerine yeni etkinlikler düzenlemediklerini belirtmişlerdir. Halbuki, Türkçe Öğretimi Programında, öğretmenlerin etkinlikleri değiştirebilecekleri veya yeni etkinlikler düzenleyecekleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendileri de etkinlik düzenleyebilirler. Bunun için öğretmenler arasında bir etkinlik havuzu oluşturulabilir. Bu sayede öğretmenler, kazanımlara uygun etkinlikleri daha çok seçenek arasından seçerek, konuşma eğitiminde hedeflenen kazanımlara daha kolay bir şekilde ulaşabilirler.

3. Öğretmenler, etkinlikleri uygularken, öğrenci niteliklerinin farklı olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim programları hazırlanırken, bölgelere ya da çeşitli sosyo-ekonomik düzeylere göre ayrı ayrı hazırlamak imkânsızdır. Bu nedenle öğretmenler, etkinlikleri öğrencilere uygun hale getirmelidirler.

4. Etkinliklerin sonunda kazanımlara ulaşılmasının önemini yanı sıra, etkinliklerin, öğrenciler tarafından uygulanabilir olmasının da önemi büyüktür. Bu nedenle, etkinlikler sınıf seviyesine uygun hale getirilmeli ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır.

5. Programda önerilen konuşma etkinlikleri, konuşma eğitiminin amaçlarından olan öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerini ve öğrencilerin seslerini ve beden dillerini kullanmalarını geliştirmemektedir. Dolayısıyla bu amaçlara yönelik etkinlik örnekleri değiştirilmeli ya da yenileri önerilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin de bu konuda çaba sarf etmesi gerekmektedir. Çünkü programda gerekli esneklik sağlanmış, öğretmenlerin uygun olmayan etkinliklerin yerine yeni etkinlikler düzenleyebilecekleri belirtilmiştir.

6. Konuşma eğitimi, teorik bilgiden çok uygulamaya dayalı olduğu için, derslerde öğrencilere daha çok söz hakkı verilmelidir. Ama bunun için, konuşma eğitimine ayrılan süre yetmemektedir. Bunun en büyük nedenlerinden birisi, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Maalesef, sadece konuşma eğitiminde değil diğer bütün derslerde sıkıntı yaratan bu durum genel olarak ülkemizin büyük bir eğitim sorunudur. Bu nedenle, ülkemizdeki mevcut derslik sayıları artırılmalı ve bunla bağlantılı olarak gerekli öğretmen atamaları da yapılmalıdır.

7. Konuşma eğitiminde gerekli olan ders aletleri ve materyallere öğretmenlerin yeteri kadar ulaşamadıkları görülmüştür. Bu nedenle, okullarda gerekli ders materyallerinin bulunmasına okul yönetimi ve veliler gerekli özeni göstermeli, öğrencilerin dersleri daha zevkli bir şekilde işleyebilmeleri için bu konuya önem verilmelidir.

8. Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşından mezun olmayan üniversite mezunlarının, bu branşlarda görev yapmaları olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Ülkemizin de kanayan yarası olan bu uygulama, özel olarak bu işin eğitimini almış kimselerin yerine, Türkçe öğretimi ile ilgili hiçbir bilgisi olmayan kişilerin bu derslere girmesine neden olmakta, bu nedenle Türkçe öğretiminde dolayısıyla konuşma eğitiminde istenen başarıya ulaşılmasını engellemektedir.

9. Yapılan çalışmada, tecrübeli öğretmenlerin, göreve yeni başlamış ya da tecrübesi daha az olan öğretmenlere göre konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle, tecrübeli öğretmenlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlere tecrübelerini aktarmaları, yeni öğretmenlerin de onları büyük bir dikkatle dinleyerek ve takip ederek onların tecrübelerinden istifade etmeleri hem konuşma eğitimi açısından hem de genel olarak eğitim açısından olumlu bir gelişme olacaktır.

10. 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenler, konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlere düşük seviyede katılmışlardır. Bu öğretmenler, yeni programla ilgili pek fazla bilgi sahibi olmayabilirler. Bu nedenle, bu öğretmenlere meslek içi eğitim verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

AFACAN, Ö., AYDOĞDU, M. (2006). "The Science Technology Society (STS) Course Attitude Scale." *International Journal of Environmental and Science Education*, Vol 1, No: 2, pp 189- 201.

AĞCA, Hüseyin (1999). Sözlü Anlatım, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

AHİOĞLU, Nihal. (1999). Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

AKSAN, Doğan. Her Yönüyle Dil –Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yayınları, Ankara

ALPEREN, Nusret (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi*, Ankara.

ANILAN, Hüseyin, ÇALIŞIR, Funda, GENÇ, Berrin ve OKKİRMAN, Uğur (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (2008), Nobel Yayın Dağıtım

ARDIÇ, Esin (1993). Konuşma Özürlü Çocukların Tanısı, Özürlü Giderilmesi ve Eğitimlerinde Öğretmene Düşen Görevler, Çağdaş Eğitim Dergisi, sayı:187.

ASRAĞ, Ahmet Can (2009). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Anadil Öğrenim Problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli Örneği, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

AYDIN, İlker (2009). Ana Dili Dersinin Etkinlik Alanları Ve Dilbilgisi, Milli Eğitim Dergisi, sayı 181.

BACANLI, Hasan (2004). Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 8. Baskı

BALCI, Ali (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma:Yöntem, Teknik ve tikelere*. Ankara.

BARIN, Erol., DEMİR, Celal. (2006). Türk dil Bilgisi I Ses Bilgisi, Ankara: Öncü Kitap, 1. Baskı.

BAŞARAN, Mustafa ve İlhan ERDEM (2009), Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:17 No:3 (743-754)

BOZANOĞLU, İhsan (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 83-98

COŞKUN, M. Volkan (2009). Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması, *Bilig Dergisi*, Sayı 48 (41-52)

ÇELENK, Süleyman (2004). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık. 4.Baskı.

ÇİFTÇİ, Musa (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı 1, (59-71)

DAĞBAKAN, F. Öztürk ve DAĞBAKAN Davut (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 174.

DEMİR, Sevim (1996).Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları, *Anadili Dergisi*, sayı:2.

DEMİRCAN, Ömer(1996). Yarım Dilli Eğitim-Öğretim I, Öğretmen Dünyası, yıl:17, sayı 203.

DENİZ, Sabahattin ve TUNA, Sibel (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme, Yıl 35, Sayı 170.

DOĞAN, Yusuf (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 2009, 7(1), 185-204

DUMAN, B. (2004) İlköğretim Türkçe Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Konya ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri dergisi* Yaz 2004 Cilt 2. sayı 4.

DURSUNOĞLU, Halit. (2004). Türkçe Öğretimi Üzerine, *Türk Dili*, sayı 633, (s.237-243)

DÜNDAR, Ali (2005). 73. Dil Bayramında Türkçe Yaşamak!, *Türk Dili Dergisi*, Eylül-Ekim 2005, Sayı 110.

EDİSKUN, Haydar (1999). *Türk Dilbilgisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.*

EKER, Süer (2009). *Çağdaş Türk Dili, Grafiker Yayınları, 5. Baskı.*

EKİCİ, G. (2002). “Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BÖLDYTÖ).” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 : 62-66.

ERGENÇ, İclal (1994). Türkiye’deki Anadili Sorunu, *Dil Dergisi*, sayı:25 (Kasım), (12-15)

ERGİN, Muharrem (2000). *Türk Dil Bilgisi, İstanbul: Bayrak Yayınları.*

EROL, Nihat ve AKSOY, İlhan (2008). 2044 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kelime Hazinesini Geliştirmeye yönelik 4-5. Sınıf Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (2008), Nobel Yayın Dağıtım.

FEHİMDAR, Çiftçi, (2005). İlk Okuma Yazma Programı Öğretiminin Değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri ve BULUT, İlhami (2007). Yeni ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, sayı:175 (161-184)

KAMBER, Tuğba (2007). 2005-2006 Yeni İlk Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliği, Uşak: Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi.

UZUN, Naim ve SAĞLAM, Necdet (2006). Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme Ve Geçerliliği, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30 (2006) 240-250

KAN, Adnan ve AKBAŞ, Ahmet (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Aralık 2005, ss. 227-237.

KANTEMİR, Enise (1995). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Engin Yay.

KARACAN,Elvan (2000). Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html> (04.05.2010).

KARADAĞ, Ruhan (2008). Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Nobel Yayın Dağıtım.

KARADAĞ, Özay (2003). Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları, Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), sayı:13 (79-91).

KARAKUŞ, İdris (2002). Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Ankara: Anıttepe Yayıncılık

KARASU, Mehmet ve BİLKAN, Nesrin (2008). Çocukların Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Bir Oyun Örneği, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Nobel Yayın Dağıtım.

KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan ve SEVER, Sedat (2005). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınevi.

KILIÇ, İkbal Yelda (2008). Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

KILIÇ, Mehmet (2000). Konuşma Eğitimi, Sayı: 145, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/1.htm>, 14.03.2010.

KILIÇ, Yasin (2005), İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:13, No:1 (81-92)

ORHUN, B. Dedeoğlu (2009). İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

ÖNER, Aysun (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Aktif Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÖZBAY, Murat (1997). Türkçe Öğretiminde Programın Önemi, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:22 Sayı:232,

ÖZBAY. Murat (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap. Eylül.

ÖZBAY. Murat (2007). Türkçe Özel Öğretim yöntemleri II. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, Murat (2010). Türkçe Öğretimi Yazıları, Ankara: Öncü Kitap.

ÖZDEMİR, Emin (1999). Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÖZKAN, Fahri (2007). *Türk Dili Ve Kompozisyon Bilgileri*, Trabzon: Abp Yayınları

ÖZSOY, Y. (1982), *Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No:244\164, İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:4, Eskişehir.

PINARSAN, Bayhan ve ARTAN, İsmihan (2004). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.

SEMERCİ, Ç. (2004). “İlköğretim Türkçe Ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği.” *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt : 28, No:1, 49-54

SERGEN, Semih (1990). Başarıda Doğru Ve Güzel Konuşmanın Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, (97):30-31.

SEVER, Sedat (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçe'nin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Journal of Faculty Educational Sciences)*, cilt 34, sayı 1-2 (11-22)

SEVER, Sedat. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİN, Nail (2001). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, Dil ile Zihin İşleyişinin Etkileşimi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 3. baskı, (181-201)

ŞENBAY, Nüzhet (2004). *Alıştırımalı Diksiyon Sanatı*, İstanbul: M.E.B Yayınları.

TAŞER, Suat (2000). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*, İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TEKİN, Seher ve YAMAN, Süleyman (2008). Hizmet-İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 3, (2008), (15-26)*

TEMİZYÜREK, Fahri (2003). Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. (15-18 Ekim 2003). Ankara: Gazi Üniversitesi.

TEMİZYÜREK, Fahri, BALCI, Ahmet (2006). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları, Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, Ankara.

TEMİZYÜREK, Fahri, ERDEM, İlhan ve TEMİZKAN, Mehmet (2007). Konuşma Eğitimi, Öncü Kitap, 1. Baskı, Ankara.

TOSUNOĞLU, Mesiha ve ARSLAN, Fatih (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaptıkları Sözlü Anlatım Uygulamalarının Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:5, (73-88)

TEZBAŞARAN, A. Ata. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

UÇGUN, Duygu (2007), Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı: 22 (59-67)

ULUĞDAĞ, Zekeriya (2006). Dil Ve Bilim Açısından Eğitim Ve Eğitim Biliminin Dili, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 171.

KAVCAR, Cahit (1998). Dil Eğitimi Ve Sorunları, *Dil Dergisi*, sayı 65, (5-19)

VARDAR, Berke (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: ABC Kitabevi, 2. Baskı.

YALÇIN, Alemdar. *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ, Ankara: (2002)

YAMAN, Ertuğrul (2001). Konuşma Sanatı, Ankara: Gazi Kitabevi.

YILDIRIM, Ayşegül (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Konya İli Örneği),

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YILDIZ, Cemal (2003). Anadili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Anadili Öğretimi Programları Örneğinde), Dil Dergisi, sayı:120, (s: 5-21)

YILMAZ, Aslı (2005), Oyuncunun Konuşma Eğitiminin Teorik Eğitimi, İstanbul Üniversitesi SBE Sahne Sanatları Bölümü Tiyatro Ana Sanat Dalı, İstanbul. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YILMAZ, Zeynep Aydın (2002). Ana Dil Becerilerinin Kazandırılmasında Türkçe Öğretmenlerinin Sorumluluğu, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Yıl:3, Sayı:34 (25-27)

ZAN, Barış (2005). Adana İli Merkez Seyhan ve Yüreğir İlçeleri İlköğretim Okullarının 1. ve 2. Sınıflarına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Bozuklukları Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

EK NO	SAYFA NO
EK 1- İzin Belgesi	149
EK 2- Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri Veri Toplama Aracı	150
EK 3- 1926 İlk Mektep Türkçe Ders Programı	155
EK 4- 1936 İlkokul Türkçe Programı	157
EK 5- 1948 İlkokul Türkçe Programı	159
EK 6- 1968 İlkokul Türkçe Programı	163
EK 7- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	167
EK 8- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)	175
EK 9- 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı	186
EK 10- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	192

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.71.00.02.-311/2009 -

16 Şubat 2009

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

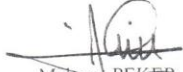
İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 04/02/2009 tarih ve 170-144 sayılı yazısı.

İlgi (a) Yönerge kapsamında; araştırma bir İli kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce, birden çok İli kapsıyorsa Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'na sonuçlandırılması hükme bağlanmıştır.

İlgi (b) sayılı yazıda Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrenci Fatih ARSLAN "Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Eğitimi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri" konulu tez çalışmalarında yararlanmak üzere, İlimiz Merkezinde bulunan İlköğretim Kurumlarındaki Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerine gönüllülük esasına göre anket yapmak istediği belirtilmektedir.


İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen "Araştırma Değerlendirme Formu"nda adı geçen Yüksek Lisans öğrencisi Fatih ARSLAN'ın dilekçesinde belirtilen, İlimiz Merkezindeki İlköğretim Kurumlarındaki Türkçe Öğretmenlerine gönüllülük esasına göre anket yapması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ve teklif ederim.


Mehmet PEKTER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
16.02/2009

AHİ ÇETİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

 <p>Cumhuriyet Meydanı 71100 KIRIKKALE Tel : (0318) 224 61 03-04-07-08 Faks : (0318) 224 25 59</p>	<p><u>Web:</u> http://kirikkale.meb.gov.tr</p> <p><u>e-posta:</u> kirikkalem@meb.gov.tr</p>	<p>EĞİTİM %100 DESTEK</p>	<p>EĞİTİMDE REFORM İzmir</p>
---	---	--	----------------------------------

EK-2

TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENİ VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Sınıf/Türkçe Öğretmeni;

Bu çalışma sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde, konuşma eğitimi ve konuşma eğitimi etkinlikleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı geliştirilmiş ve siz değerli öğretmenlere sunulmuştur. Veri toplama aracında yer alan 30 maddeye, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorilerinden sadece birini işaretleyerek (X) cevap veriniz.

İlginizden ve araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

Meslekî Kıdeminiz:

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

Görev Yaptığınız Alan:

Sınıf Öğretmeni ()

Türkçe Öğretmeni ()

Mezuniyet alanınızı belirtiniz (.....)

Türkçe ve sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Ölçme aracı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Programda konuşma öğrenme alanı kazanımlarının her biri için etkinlik örnekleri vardır.					
2	Konuşma etkinlikleri sonunda hedeflenen kazanımlara tam olarak ulaşılmaktadır.					
3	Türkçe programında bir konuşma becerisi kazanımı için birden çok etkinlik verilmiştir.					
4	Konuşma becerisi kazanımları konuşma öğrenme alanının özel amaçlarıyla tutarlıdır.					
5	Konuşma becerisi kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
6	Konuşma becerisi kazanımları açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.					
7	Konuşma becerisi kazanımları Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygundur.					

Türkçe ve sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Ölçme aracı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
8	Konuşma etkinlikleri sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.					
9	Konuşma eğitimi için önerilen etkinlikler gerçek yaşamdan uzaktır.					
10	Konuşma etkinlikleri uygulanırken öğrenci niteliklerinin (kültürel, bölgesel, alışkanlıklar vb.) farklı olması sıkıntı yaratmaktadır.					
11	Konuşma etkinliklerini yaşanılan çevreye uyarlamada zorlanılmaktadır.					
12	Konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikler uygulanabilir niteliktedir.					
13	Programdaki konuşma etkinlikleri, konuşma becerisi kazanımlarının gerçekleştirilmesine elverişlidir.					
14	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin konuşma kurallarını uygulaması için yeterlidir.					
15	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmesini geliştirici niteliktedir.					

Türkçe ve sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Ölçme aracı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
16	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşmasını sağlamaktadır.					
17	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin sesini ve beden dilini kullanmasını geliştirici niteliktedir.					
18	Konuşma etkinlikleri öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapmasını geliştirici niteliktedir.					
19	Konuşma eğitimi etkinlikleri için gerekli araç, gereçler ve materyaller okullarda kolaylıkla temin edilebilmektedir.					
20	Okul yönetiminin tutumu, konuşma etkinliklerinin uygulanmasını olumsuz etkilemektedir.					
21	Sınıf mevcudunun kalabalık olması konuşma etkinliklerinin yapılmasını zorlaştırmaktadır.					
22	Konuşma etkinliklerinin yapılması için programda ayrılan süre yeterlidir.					
23	Okul dışı konuşma etkinliklerinde (bir kavram hakkında araştırma yapıp sınıfta sunma, televizyondaki sunucuları izleyip onları sınıfta canlandırma vb.) velilerin öğrencilere desteği yetersizdir.					

Türkçe ve sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Ölçme aracı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24	Türkçe Öğretim Programındaki konuşma eğitimi için önerilen bütün etkinlikleri derslerimde uyguluyorum.					
25	Öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlıyorum.					
26	Konuşma eğitimi etkinliklerini bireysel farklılıkları dikkate alarak uyguluyorum.					
27	Konuşma becerisi için programdaki veya çalışma kitaplarındaki uygun olmayan etkinliklerin yerine yeni etkinlikler düzenliyorum.(kazanıma uygunsuzluk, seviyeye uygunluk vb.)					
28	Öğrencilerin konuşma becerilerini öz değerlendirme formları kullanarak değerlendiriyorum.					
29	Öğrencilerin konuşma becerilerini sadece konuşma öğrenme alanı içinde değerlendiriyorum.					
30	Öğrencilerin konuşma becerilerini genel olarak Türkçe dersi içinde değerlendiriyorum.					

EK 3

1926 İlk Mektep Türkçe Ders Programı

GENEL HEDEFLER

“Talebeye, düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisab ettirmek.”

ŞİFAHİ TEMRİNLER

3. Çocukların güzel ve düzgün söz söylemeye alıştırılmasına itina lazımdır. Bu maksatla Türkçe derslerinde ayrıca “şifahi ifade” temrinleri yapılmalıdır. Şifahi temrinler tahrir dersi derecesinde mühimdir. Lakin bu derse şimdiye kadar layık olduğu ehemmiyet verilmemiştir.
4. Mekteplerimizde daha ziyade muallimlerinin takrir ve hitaplarına maruz bulunan talebe ekseriyetle “münfail” vaziyette kalmaktadır. İfade temrinleri talebenin düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini kendi lügatleri ve üslubu ile anlatmaya bir vesile teşkil ettiğinden onu “faaliyete” sevk eder.
5. Şifahi ifade temrinleri hattı zâtında büyük bir ehemmiyeti hâiz olmakla beraber, bu hususta ifrata gitmemek ve mevzuların çocuğun idrak seviyesini tecavüz etmemesine itina etmek lazımdır.
6. Şifahi ifade dersinin gayesi geveze yetiştirmek veya çocuklara papağan gibi nutuklar söylettirmek değildir, maksat çocukları kendi seviye ve iktidarları dahilinde mantıkî düşünmeye ve bu süratle ifâde-i merama alıştırmaktır. Çocukların ifade ve beyan kabiliyetlerinin tedricen inkişaf ettiğini asla unutmamalı ve onlara yabancı fikir ve hisleri ifade ettirmeye uğraşmamalıdır.
7. Şifahi ifade dersinin mevzuları şunlardır:

- 1) Çocuğun muhitinde bulunan eşya ve etrafında cereyan eden hadiseler. Bu itibarla ifade dersi, hayat bilgisi dersiyile sıkı sıkıya alakadardır. Bu ders, muhitteki eşya, hadiseler ve vakalar hakkında çocuğun edindiği malumatı tevsi', tasnif ve tavnîh edecektir.
- 2) Çocuğu yaşadığı hâller ve kendi kendisine yaptığı müşahedeler.
- 3) Masallar. Masal ve hikâyelerin çocukları ne kadar cezb ve teshir ettiğı malumdur. Bundan istifade etmelidir. Yalnız masalların pek fazla hayalî olmamasına ve çocukları korkutacak ve onlarda muzır kanaatler tevlît edecek vakaları musavver bulunmamasına dikkat lazımdır. Bundan başka masallardan daima bir netice-i ahlâkiye çıkarmaya gayret etmemelidir. Masal çocuklara o suretle nakledilmeli ve mevzu öyle bir tarzda münakaşa edilmelidir ki - bir netice-i ahlâkiye matlup ise - bu kendiliğinden husule gelmiş olsun.
- 4) Kıraat, inşâ ve tahrir dersleri de ifade dersine yardım edecektir. Kıraat kitabından okutulan bir parçanın meali serbestçe anlatırılacaktır. Kezalik hayat bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinde de çocuğun bildiğini ve bellediğini müselsel ve muntazam anlatmasına dikkat olunacaktır.
- 5) Mahallî şive ile konuşan çocukların ifadelerini ve telaffuzlarını tashih ederek onları İstanbul şivesiyle konuşmaya alıştırmalıdır. Bu hususta tedrice riayet elzemdir.
- 6) Muallim, ifade dersinde sıkılgan, korkak, kekeme ve peltek çocukları bilhassa nazar-ı dikkate alacak, birincileri konuşmaya teşvik edecek ve ikincileri tashihe uğraşacaktır.
- 7) Birinci senenin ifade dersinde evvela küçük cümleler teşkil edilecek ve bu cümleler talebeye münferiden ve bazı kere de hep bir ağızdan tekrar ettirilecektir. Hep bir ağızdan telaffuz esnasında karışıklık ve gürültü olmamasına dikkat etmelidir.
- 8) Şifahî ifade terimlerinin mevzuları münasebet düştükçe tahrir, el işi ve musiki derslerinin mevzularına rabt edilecektir.

EK 4

1936 İlkokul Türkçe Programı

Talebeyi İfadeye Alıştırmak

Hedefler

Çocuğa gördüğünü, bildiğini, düşündüğünü, yaptığını, tahayyül ettiğini, hasılı meramını başkalarına ağızdan ve yazı ile doğru olarak ve maksada en uygun bir şekilde anlatma iktidarını kazandırmaktır.

A. Ağızdan İfade

Okulda ağızdan ifade faaliyetlerinde şu noktaların dikkate alınması lâzımdır.

1. Öğretmen çocuğun okul dışında ve içinde konuşma ihtiyacını dikkate almalı ve bu ihtiyacı geniş bir ölçüde tatmin edecek muhtelif fırsatlardan istifade etmelidir.
2. Çocukların ifade san'atinde maharet kazanmaları okulda meramlarını ifade için tabiî bir ihtiyaç duyacak vaziyetler karşısında kalmaları ile ve bu ihtiyaçlarını canlı bir surette tatmin edecek fırsatları bulmaları ile mümkündür. Öğretmen, çocuklara doğru ve halin icaplarına uygun bir surette söz söylemek için onları bu yolda söz söylemeye sevk edecek vaziyetler karşısında bırakmalıdır. Bu da çocuklara müşterek ve tabiî bir cemiyet hayatı yaşatmakla elde edilebilir.
3. Öğretmen, çocuklara söz söyletmek için tabiî vaziyetlerden ne kadar istifade ederse onları doğru ve canlı söz söylemeye, sözlerini karşılardakilere teshir ettirecek surette cazip ve ahlâka verici bir hale getirmeye o kadar alıştırmış olur.
4. Bir mevzuu iyi ifade etmek, o mevzuu iyi kavramaya bağlıdır. İyi kavramak için iyi ve doğru müşahede etmek, doğru intibalar almak, mevzuu üzerinde iyi düşünmek, iyi duymak lâzımdır.
5. Öğretmen, çocukları gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini samimî olarak ifade etmeye alıştırmalıdır. Çocuklar, duymadıkları bir şeyi ifadeye mecbur

tutulmamalı ve duyduklarını samimî olarak ifade ettikleri zaman ifade ettikleri hislere dokunulmamalıdır.

6. Çocuklara, gördüklerini, duyduklarını ifade ettirdikten başka düşündüklerini, tasavvur ettiklerini, tahayyül ettiklerini de ifade ettirmelidir.
7. Çocuklar müşahede ettikleri, duydukları, düşündükleri, tasavvur ve tahayyül ettiklerini anlatırken onların seviyelerine göre kelime ve tabir hazinelerini genişletmeye çalışmalı ve bu kelime ve tabirleri tam yerinde kullanmalarını temin etmelidir.
8. Öğretmen çocuklara meramlarını ifade ettirirken mevzuun nev'ine ve icabına göre karşısındakilere mevzuu işittirmek, kavratmak, o mevzua karşı ilgilerini artırmak ve onlara tesir yapmak için çocukların ifadelerini tabî bir surette canlandırmalarına, seslerini iyi idare etmelerine, hareketlerine mevzuun ve ifadenin icaplarına uygun tabî ve samimî bir şekil vermelerine alıştırmalıdır.
9. Öğretmen çocukların söz söylerken doğru ve şiveye uygun olarak söylemelerini temin edecektir.
10. Talebe bir şeyi anlatırken öğretmen, onların, mevzuu bir tertip dahilinde fasılasız söylemesine imkân vermesi, talebenin sözünü sık sık kesmekten sakınmalıdır. Talebe söz söylerken daha ziyade fikirlerin doğruluğuna ve tertibine önem verdiği için arada ifade yanlışlıkları yaparsa öğretmen bu yanlışların düzeltilmesini talebenin sözünü bitirmesine bırakmalıdır.

EK 5

1948 İlkokul Türkçe Programı

AMAÇLAR

Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.

AÇIKLAMALAR

Türkçe Dersinin Bütünü İle İlgili Esaslar

Türkçe dersleri, çocuğun dilinden harekete geçecek ve ona yavaş yavaş genel dili kazandıracaktır. Çocuk dili iki özelliğe sahiptir: Onun dili önce yaşının, sonra da çevresinin dilidir. İlk zamanlarda öğretmen, çocukların öz dilleriyle meramlarını serbestçe anlatmalarına imkân verecektir. Şive ayrılıklarını düzeltmenin bir zaman işi olduğu ve bu hususta öğrencileri yıldırmadan hareket edilmesi gerektiği unutulmayacaktır.

1948 Programı'nda ayrıca, "Söz ve Yazıyla İfade" bölümü bulunmaktadır. Bir önceki programda "Ağızdan İfade" şeklinde belirtilen konuşma, bu programda "Sözle İfade" adıyla belirtilmiş ve bu bölümle ilgili amaç ve açıklama da eklenmiştir. "Sözle İfade" bölümünde, öğretmenin konuşma eğitiminde dikkat etmesi gereken hususlar sıralanırken ayrıca bir önceki programdakine benzer etkinlik örnekleri de verilmiştir:

SÖZ VE YAZI İLE İFADE

AMAÇ

Çocuğa gördüğünü, yaşadığını, duyduğunu, imgelediğini, okuduğunu ve düşündüğünü söz ve yazı ile doğru, maksada uygun ve güzel olarak anlatma yetisini kazandırmaktır.

AÇIKLAMA

Sözle ifade, hem hayati değeri olması hem de Türkçe öğretiminin temelini teşkil etmesi bakımından önemlidir. Sözle ifade, hayatımızda çok yer tutan bir anlaşma vasıtasıdır. Fakat ayrıca bu, okuma, imlâ, tahrir ve dil bilgisi gibi çeşitli dil faaliyetleri için de hareket noktasıdır. Okuma ve yazmada olduğu gibi, dil bilgisi araştırmalarında da konuşmanın büyük payı vardır. Sözün zaman ve uzayda içinde yayılmasını sağlayacak olan da yazıdır. Onun için öğrencileri yazı ile ifadeye de alıştırmak gerektir. Şu hâlde öğretmen, bir yandan çocukların meramlarını karşılardakilere sözle ifade etmelerine imkân verirken öte yandan da onların, bunları yazıyla anlatmalarına yol açacaktır. Öğretmenin okulda yalnız yazı ile ifadeye önem vererek sözü ihmal etmesi ne kadar doğru değilse, ağızdan ifadeye önemli bir yer vererek yazıyı dikkate almaması da o kadar yanlış olur.

A. SÖZLE İFADE

1. Doğru ve düzgün bir şekilde konuşma, bu şekilde konuşulan bir çevrede bulunarak ve bizzat bu tarzda konuşmaya çalışarak elde edilir. Dil bilgisinin bu işteki rolü sonra gelir. Onun için öğretmen, sınıfında böyle bir konuşma çevresi yaratacaktır.

2. Sözle ifade için başlı başına bir ders ayrılmış değildir. Bütün dersler ve ders dışı çalışmalar, bunun için tabii fırsatlar hazırlayacaktır. Dil bilgisi dersleri birinci devrede plânlı konuşma alıştırmaları ile ikinci devrede ise belli başlı dil kurallarını sezdirip şuurlandırmakla, yazılı ifade üzerinde olduğu gibi sözlü ifade üzerinde de tesirini gösterir.

3. Öğretmenin çocukların tabii, canlı ve tesirli bir şekilde konuşmalarını sağlamak için böyle bir konuşmayı gerektirecek durumlar ve fırsatlar hazırlaması lâzımdır.

4. Çocuklar, cesaretleri kırılmadığı takdirde büyük bir konuşma hevesi gösterirler. Bunun için onların başlangıçta kendi öz dilleriyle konuşmalarına imkân verilmelidir. Öğrencilerin düzgün bir konuşma dili elde edip etmemeleri, öğretmenin ilk zamanda takınacağı tavra bağlıdır.

5. Öğretmen, derslerde öğrencilerin tabî bir şekilde konuşmaları için fırsatlar hazırlayacaktır. Eşya ve olayla üzerinde gözlemde bulunan, herhangi bir konuyla ilgili bilgileri kitap ve yazılardan veya bilenlerden edinen belli problemler üzerinde düşünen... çocukların elbette söyleyecekleri bir çok şey bulunur. Bütün derslerde öğrencilere bu gibi fırsatlardan faydalanarak söz söylemek imkânı verilmelidir.

6. Öğretmen gezintiler, ziyaretler ve müsamereler gibi sınıf dışı faaliyetler sırasında da öğrencilerinin tabî bir şekilde konuşmaları için zemin hazırlayacaktır.

7. Her çocuğun, düşündüğünü ortaya koyabilmesi ve bütün sınıfın bundan faydalanması ancak sınıfta iyi bir konuşma nizamının kurulmasıyla mümkün olabilir.

8. Öğrencileri konuşturma işinde bundan önce sözü geçen konuşma, anlatma, hikâye etme ve münakaşadan başka küçük dramatizasyon faaliyeti de önemli bir rol oynar.

9. Söz söyleme çeşitlerinden hangisi olursa olsun, bunların çocuklarda yaratıcılık yeteneğini geliştirmesi amaç olarak alınmalıdır.

Sınıf: 1

a) Bir masalı, bir rüyayı, görülen veya yaşanan bir olayı anlatmak; bunlarda ana fikri belirten bir veya birkaç cümleyi sınıfça tespit ederek yazabilmek;

b) Basit hayvan hikâyelerini, evde okunan oyun kitabından bir oyunu, çözümünü bilinen bir bilmeceyi açıklayabilmek;

c) Daha önce okunan bir hikâyeyi konusuyla ilgili resmine bakarak anlatabilmek.

Sınıf:2

a) Görülen ve yaşanan basit bir olayı anlatmada birinci sınıf seviyesine üstün bir başarı sağlamak;

b) Anlatılan şeyler içinde ana fikri belirten bir veya birkaç cümleyi sınıfça tespit ederek yazmak;

c) Seviyeye uygun, belli bir konuda sınıfça veya kümeler arasında konuşmak.

Sınıf: 3

a) Gördüğünü, yaşadığını ve duyduğunu söz ve yazı ile kendi kendine ifade edebilmek alışkanlığını kazandırmak;

b) Yaşanan çevreyi, bir şahsı, bir olayı söz ile anlatmak.

Sınıf: 4

a) Gördüğünü, yaşadığını ve duyduğunu ifade etmekte üçüncü sınıf seviyesine üstün bir başarı sağlamak;

b) Basit hikâye veya küçük bir romanı kısaca anlatmak;

c) Okuduğu kitaplar üzerinde kendi duyumlarını açıklayabilmek.

Sınıf: 5

a) Hazırlanan bir konuyu –Türkçeden başka derslerden de olsa- sınıfta tartışmak, bir arkadaşın konferans veya ödevini dinlerken basit notlar alarak tenkidler yapabilmek;

b) Okuduğu bir şiir, hikâye veya makale üzerinde kendi görüş ve duyularını gerek sözle, gerek yazıyla ifade edebilmek.

EK 6

1968 İlkokul Türkçe Programı

AMAÇLAR

Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazıyla doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.

Gözlem ve araştırma yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri söz ve yazı ile anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar.

AÇIKLAMALAR

Türkçe derslerinde, çocuğun dilinden harekete geçilmeli ve ona yavaş yavaş dilimiz kazandırılmalıdır. Çocuk dilinin başlıca iki özelliği vardır; onun dili önce yaşının, sonra da çevresinin dilidir. İlk zamanlarda öğretmen, öğrencilerin kendi konuşmalarıyla meramlarını serbestçe anlatmalarına imkân vermelidir. Şive farklarını düzeltmenin bir zaman işi olduğu ve bu konuda öğrencileri yıldırmadan hareket edilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Türkçe çalışmaları için, birinci devrede, özellikle hayat bilgisinden, ikinci devrede özellikle bütün derslerden yararlanılmalı; herkes dersle ilgili çalışmaların sözle ve yazı ile doğru anlatılmasına önem verilmeli; öğrencilerin bu alandaki becerileri artırılmalıdır.

Türkçe derslerinin bütün çalışmaları arasında öğrenciler, karşılarındakilerin söylediklerini dinlemeye, anlamaya ve gerekince belli kurallara uyarak cevap vermeye veya söz almaya alıştırmalıdır.

AÇIKLAMALAR

Programın açıklamalar kısmında, konuşma eğitimi ile doğrudan bir bilgi verilmemiştir. Genellikle, ilk okuma yazma ve dinleme ile ilgili bilgiler verilmiştir.

SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIM

AMAÇ

Bu derste çocuklar: Gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel şekilde anlatma yeteneğini kazanırlar.

AÇIKLAMALAR

Sözlü anlatım, hem hayatî değer taşıması hem de Türkçe öğretiminin temeli olması bakımından önemlidir. Konuşma, hayatımızda çok yer tutan bir anlaşma yoludur. Fakat ayrıca okuma, yazma ve dil bilgisi gibi çeşitli çalışma konularında çıkış noktasıdır. Okuma, imlâ ve yazmada olduğu gibi dil bilgisi alıştırmalarında da konuşma bir çalışma temelidir. Yazı ise, sözün devamlı olmasını yayılmasını sağlar. Onun için öğrencileri yazı ile anlatmaya alıştırmak da gerekir.

Şu hâlde öğretmen, öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini başkalarına, bir yandan sözle, öte yandan da yazı ile anlatmaya yönelmelidir. Öğretmenin okulda yalnız yazı ile anlatıma önem vererek sözlü anlatımı bir yana bırakması ne kadar doğru değilse, sözlü anlatıma önem vererek yazılı anlatımı ihmal etmesi de o kadar yanlış olur.

A) SÖZLÜ ANLATIM

Bu kısımda anlatılanlar, 1948 programında anlatılanlarla aynıdır. Sadece burada ek olarak, öğrencilere konuşma ile yazma arasındaki ilginin anlatılması

ve bazı harfleri zor çıkaran veya çıkaramayan öğrencilerin ders dışında da çalışmalar yapması gerektiği belirtilmiştir.

Programda ayrıca sözlü anlatımla ilgili öğrencilere kazandırılacak beceriler şu şekildedir:

Sınıf: 1

1. Bir masalı, görülen veya yaşanan bir olayı anlatmak.
2. Basit hayvan hikâyelerini, öğrenilen çocuk oyunlarını, çözümü bilinen bir bilmeceyi açıklayabilmek.
3. Daha önce okunan bir hikâyeyi, konu ile ilgili resimlere bakarak anlatabilmek.
4. Basit resimler üzerinde konuşabilmek.

Düzenli Konuşma Alıştırmaları

- a) Öğretmen tarafından çeşitli çocuk kitapları (masal, hikâye, şiir, bilmece) okunarak öğrencilerin düzenli konuşma alışkanlığı kazanmalarına yardım edilmelidir.
- b) Sınıfta, iyi ve düzenli konuşan öğrencilerin konuşmalarına diğer öğrencilerin dikkatleri çekilmeli ve böylece iyi konuşma alışkanlığı geliştirilmelidir.
- c) Öğrenciye imkânların elverdiği ölçüde radyo ve televizyondaki konuşmalar, Türkçeyi güzel konuşanlar tarafından banda, plağa okunan şiirler, hikâyeler, masallar dinletilmelidir.

Sınıf: 2

1. Kendini veya bir tanıdığını tanıtmak.
2. Görülen, yaşanan, işitilen ve okunan basit bir olayı anlatmakta sınıf seviyesine uygun bir başarı sağlamak.
3. Seviyeye uygun belli bir konuda sınıfça veya kümeler arasında konuşmak.

4. Basit resimlerden anlamlar çıkarmak ve bunları birbirine bağlayarak bir olayı açıklayabilmek.

Birinci sınıfta başlanılan doğru konuşma ve yazma alıştırmalarına bu sınıfta da devam edilmelidir.

Sınıf: 3

1. Derslerde varılan sonuçları anlatmak ve kısaca sınıfça yazmak.
2. Yaşanan çevreyi, bir kişiyi, bir olayı sözle ve yazıyla anlatmak.
3. Görüleni, yaşananı ve duyulanı söz ve yazı ile anlatabilme alışkanlığı kazanmak.

Sınıf: 4

1. Telefonla konuşmak.
2. Görüleni, yaşananı ve duyulanı anlatmakta sınıf seviyesine uygun bir başarı sağlamak.
3. Okunan basit hikâyeleri, küçük bir romanı, radyo ve televizyonlardaki çocuk programlarını ve görülen filmleri anlatmak.
4. Basit bir olayı canlandıran bir resmi veya resimli hikâyeleri yazı ile anlatabilmek.
5. Yarıda bırakılmış bir hikâyeyi tamamlamak.
6. Birlikte okunan kitaplar üzerindeki duygu ve düşünceleri açıklayabilmek.

Sınıf: 5

Beşinci sınıftaki sözlü ve yazılı anlatım becerilerinden biri hariç diğerleri yazma becerisiyle ilgilidir. Konuşma becerisi ile ilgili madde şudur:

Okunan bir şiir, hikâye veya makale üzerinde kendi görüş ve duyularını gerek sözle gerek yazıyla anlatabilmek.

EK 7

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı

GENEL AMAÇLAR

1. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını, söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak

ANLATIM

Özel Amaçlar (I.-III. Sınıflar)

Öğrencilere:

2. Kendinin, öğretmenin, aile bireylerinin adlarını, ev ve okul adresini söyleyip yazabilme;
3. Düzeye uygun sorular düzenleyebilme, sorulara karşılık verebilme;
4. Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı, düzeye uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri anlatabilme;
5. Sınıfta ya da topluluk önünde işitilebilecek ve anlaşılabilir gibi, güçlük çekmeden, kelimeleri yerli yerinde kullanarak konuşabilme;
6. Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme;
7. Birlikte çalışabilme, iş birliği yapabilme ve yardımlaşma; beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar

II. Sınıfta

Sözlü Olarak:

1. Kendi adını, soyadını, okulunu, sınıfını, numarasını söyleyebilmek;
2. Öğretmenin, aile bireylerinin adlarını, soyadlarını söyleyebilmek;
3. Evinin adresini söyleyebilmek;

4. 4-5 kelimelik basit bir soruya cevap verebilmek.
5. Kısa bir masalı, bir öyküyü anlatabilmek;
6. Görülen ya da yaşanan bir olayı anlatabilmek;
7. Düzeye uygun bir resim üzerinde konuşabilmek;
8. Sınıfta işitilebilecek ve anlaşılabilir biçimde konuşabilmek.

III. Sınıfta

Sözlü Olarak:

1. Öğretmenin, aile bireylerinin adlarını, soyadlarını söyleyebilmek;
2. Evinin adresini söyleyebilmek;
3. 5-6 kelimelik basit bir soruya cevap verebilmek;
4. 4-5 kelimelik bir soru cümlesi kurabilmek, böyle bir soruya yerine göre 5-6 kelimelik bir cümle ile karşılık verebilmek;
5. Düzeye uygun bir masalı, bir öyküyü vb. 3-5 cümle ile anlatabilmek;
6. Görülen, yaşanan ve izlenen bir olayı kısaca anlatabilmek;
7. Düzeye uygun belli bir konuda konuşabilmek;
8. Basit resimlerden anlam çıkarmak ve bunları birbirine bağlayarak bir olayı açıklayabilmek;
9. Türkçeden başka derslerle ilgili sorulara karşılık verebilmek;
10. Sınıfta işitilebilecek ve anlaşılabilir biçimde konuşabilmek.
11. Konuşmalarında görgü kurallarına uyabilmek;
12. Bazı tekerlemeleri söyleyebilmek, düzeye uygun ve sanat değeri olan şiirleri ezbere okuyabilmek.

IV. Sınıfta

Sözlü Olarak:

1. Sınıfça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları anlatabilmek;
2. 5-6 kelimelik basit bir soruya cevap verebilmek;
3. Okunana ya da dinlenen düzeye uygun bir masalı, bir öyküyü, izlenen düzeye uygun bir çizgi filmi; olaylar dizisini bozmadan, ana çizgileriyle anlatabilmek;
4. Görülen, yaşan ve izlenen bir olayı, görülen bir yeri anlatabilmek.
5. Bir yeri, bir adresi, bir yolu ya da semti açık olarak sorabilmek, böyle bir soru karşısında o yeri tarif edebilmek;

6. Düzeye uygun belli bir konuda konuşabilmek, gerekli kelimeleri yerli yerinde kullanabilmek;
7. Resimleri yorumlayabilmek, olaylar dizisine bağlı kalarak anlatabilmek;
8. Türkçeden başka derslerle ilgili sorulara karşılık verebilmek;
9. Bir topluluk önünde işitilebilecek, anlaşılabilir gibi güçlük çekmeden konuşabilmek;
10. Konuşmalarda görgü kurallarına uyabilmek;
11. Küme ve sınıf içinde tartışmalara katılabilmek;
12. Düzeye uygun ve sanat değeri taşıyan bazı şiirleri ezbere okuyabilmek.

Özel Amaçlar (I.-III. Sınıflar)

Öğrencilere:

1. Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilmek, sorulara karşılık verebilme, küme ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek;
2. Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek;
3. Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek;
4. Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek;
5. Yakın çevresi ve kendi yaşayışıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilmek;
6. Günlük hayatta gerekli olan konuşma ve yazışma biçim ve yöntemlerini uygulayabilmek;

Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar

V. Sınıfta

Sözlü Olarak:

1. Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek;
2. Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek;

3. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunana ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek;
4. Gördükleri, yaşadıkları, dinledikleri, edindikleri bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek;
5. Öğrenmek istedikleriyle ilgili (yer, ad, bilgi vb.) sorular düzenleyebilmek, böyle sorulara cevap verebilmek;
6. Kendini ve başkalarını tanıyabilmek;
7. Basit bir resim ve tablo dizisinden anlam çıkarabilmek, resimlerin arasında bağlantı kurarak bir olayı açıklayabilmek;
8. Türkçeden başka derslerle ilgili de olsa belli konu çerçevesinde sınıfla konuşabilmek, tartışabilmek;
9. Telefonla konuşabilmek, telefonla konuşma yöntem ve inceliğini öğrenerek uygulayabilmek;
10. Yarıda bırakılmış bir öyküyü tamamlayabilmek,
11. Okuduğu bir kitabın konusunu kısaca anlatabilmek.

VI. Sınıfta

Sözlü Olarak:

1. Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek;
2. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunana ya da dinlenen 200-300 kelimelik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek;
3. Gördükleri, yaşadıkları, duydukları, öğrendikleriyle ilgili olarak aldığı notlardan yararlanarak küme ya da sınıf karşısında kısa bir konuşma yapabilmek;
4. Okulda ve çevrede yaşanan önemli olaylar ve özel günlerde(Millî bayramlar, törenler vb.) görülen, yaşanan ve izlenenleri anlatabilmek;
5. Türlü konularda sorular düzenleyebilmek, sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek, bir konu üzerinde arkadaşlarıyla karşılıklı konuşabilmek;
6. Kendini, başkalarını ya da bir canlıyı, bir yeri anlatabilmek;
7. Basit bir resim, bir tablo ya da karikatür dizisinden anlam çıkarabilmek, resimler arasında bağlantı kurarak bir olayı açıklayabilmek;

8. Türkçeden başka derslerle ilgili de olsa belli bir konuyu sınıfta tartışabilmek, tartışma kurallarını kavrayarak uygulayabilmek;
9. Yaptığı bir işi ve deneyleri akış sırasıyla anlatabilmek;
10. Telefonla konuşabilmek, telefonla konuşma yöntem ve inceliğini uygulayabilmek, bir telefon konuşması üzerinde bir üçüncü kişiye birkaç cümlelik not bırakabilmek;
11. Yarıda bırakılmış bir öyküyü tamamlayabilmek,
12. Okuduğu bir kitabı arkadaşlarına anlatabilmek, özetleyebilmek ve kitap üzerindeki düşüncelerini belirtebilmek;
13. Basit atasözleri ve özdeyişlerin anlamlarını açıklayabilmek;
14. Çevresinin doğal ve toplumsal olaylarını kısaca anlatabilmek.

YÖNTEM

(I.-V. Sınıflar)

Genel Açıklamalar:

2. Dil, bir bilgi değil beceri toplamıdır. Eğitim bilim verilerine göre beceri, uygulanarak kazanılır. Türkçeyi de düzgün konuşma, iyi okuma, doğru yazma becerileri de ancak yapılarak, alıştırmalarla kazanılır. Buna göre Türkçede, uygulanacak yöntem etkin olmalıdır; kuramsal bilgiler beceri kazanmaya yarayacak ölçüde ve nitelikte bulunmalıdır.
3. Türkçe çalışmaları için, birinci ve ikinci devrede, bütün derslerden yararlanılmalı; her dersle ilgili çalışmaların sözlü ve yazılı ile doğru anlatılmasına önem verilmeli, öğrencilerin bu alandaki becerileri artırılmalıdır.
4. Türkçe derslerinin bütün çalışmaları arasında öğrenciler, karşılarındakilerin söylediklerini dinlemeye, anlamaya ve gerekince belli kurallara uyarak cevap vermeye ya da almaya alıştırmalıdır.

Sözlü ve Yazılı Anlatımla İlgili Açıklamalar:

Sözlü anlatım, hem hayati değer taşıması hem de Türkçe öğretiminin temeli olması bakımından önemlidir. Konuşma, hayatımızda çok önemli bir yer tutan bir anlaşma yoludur. Fakat ayrıca, okuma, yazma ve dil bilgisi gibi çeşitli çalışma konularının da çıkış noktasıdır. Okuma, yazma ve yazmada olduğu gibi, dil bilgisi alıştırmalarında da konuşma, bir çalışma temelidir.

Öyleyse öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini başkalarına, bir yandan sözle, öte yandan da yazı ile anlatma çalışmalarına yönelmelidir.

A) Sözlü Anlatım

1. Doğru ve düzgün konuşma iyi konuşanlar örnek alınarak elde edilir. Dil bilgisinin bu konudaki rolü sonra gelir. Onun için öğretmen, sınıfında iyi konuşma örneği vermeli, güzel ve düzgün konuşmalı, sözleri iyi ve doğru telaffuz ederek öğrencilere örnek olmalıdır.
2. Sözlü anlatım için başlı başına bir ders ayrılmış değildir. bütün dersler ve ders dışı çalışmalar bunun için doğal fırsatlar hazırlanmalıdır. Dilbilgisi dersleri, birinci devrede planlı konuşma alıştırmaları ile; ikinci devrede ise belli başlı dil kurallarını sevdirep bilinçli duruma gitmekle, yazılı anlatım üzerinde olduğu gibi sözlü anlatım üzerinde de etkili olur.
3. Öğretmen, öğrencilerin doğal, canlı ve etkili bir biçimde konuşmalarını sağlamak için, böyle bir konuşmayı gerektirecek durumlar, fırsatlar yaratmalıdır. Bu amaçla yarışmalı oyunlar düzenlenmelidir. Ancak, bu oyunların yapmacık, amaçtan uzak olmamasına dikkat edilmelidir.
4. Öğrenciler cesaretleri kırılmazsa büyük bir konuşma hevesi gösterirler. Bunun için onların başlangıçta, kendi alıştıkları biçimde de konuşmalarına imkân verilmelidir. Öğrencilerin düzgün bir konuşma dili kazanıp kazanmamaları, öğretmenin ilk zamanki tutumuna bağlıdır. İyi ve düzgün konuşamayan öğrencilere söz vermeyen ya da onların konuşmalarına sık sık karışan bir öğretmen, öğrencilerine iyi bir konuşma alışkanlığı kazandıramaz. İlk zamanda önemli olan, öğrencilerin hiçbir çekingenlik duymadan, duygu ve düşüncelerini serbestçe anlatmalarıdır. Dili düzgün ve olgun bir duruma getirmenin ancak böyle bir tutumun meyvesi olacağı ve işin zamana bağlı olduğu unutulmamalıdır.
5. Öğretmen, geziler, ziyaretler ve müsamereler gibi sınıf dışı çalışmalar arasında öğrencilerinin doğal bir biçimde konuşmaları için ortam hazırlamalıdır. İş yerlerinde, her türlü etkinlikler içinde çocukların duygu ve düşüncelerini kısa ve açık olarak anlatmaları sağlanmalıdır. Onlara, varsa telefonla konuşma yolları da öğretilmelidir.

6. Her öğrencinin, düşündüğünü ortaya koyabilmesi ve bütün sınıfın bundan yararlanması, ancak sınıfta iyi bir konuşma düzeninin kurulmasıyla sağlanabilir. Bunun için de öğrencileri her şeyden önce dinlemeye alıştırmak gerekir. Bir sözün doğruluk derecesini anlamak, değerini ölçmek, onu tamamlamak, yorumlamak, iyi anlatılmış olup olmadığını anlamak ancak iyi dinlemekle mümkün olabilir. Öğretmen dinlemeyi engelleyen nedenleri gidermeye çalışmalıdır. İyi dinleme alışkanlığı vermek, eğitimin başlıca amaçlarından biri olmalıdır. Ayrıca konuşmada kendine sıra gelmeden söze karışmamak, arkadaşlarının görüşlerine saygı göstermek, değerlendirme sırasında kırıcı olmamak vb. alışkanlıklar çocuklara kazandırılmalıdır. Bu arada, toplu konuşmada başkan seçimi, gündem, söz alma, oylama vb. kurallar öğretilmelidir. Söze karışmayan öğrencileri konuşturmak için önlemler alınmalı, iki de bir söz söylemek isteyen öğrencilere de (kırılmalarına dikkat ederek) her zaman söz verilmemelidir.
7. Bundan önce sözü geçen konuşma, anlatma, hikâye etme ve tartışma biçimlerinden başka, öğrencileri konuşturma konusunda küçük dramatizasyon çalışmalarının da önemli bir yeri vardır. Oyunlaştırarak canlandırma (dramatizasyon), ayrıca belli konuların bedenle canlandırılması için de fırsat hazırlar. Bu nedenle öğretmen, öğrencilere dinledikleri ya da sınıfta öğrendiklerini hemen temsil ettirmelidir. Bu işe daha ilk sınıfta başlanmalıdır. Burada sözü geçen oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarıyla yazılı piyeslerin temsil edilmesini birbirine karıştırmamalıdır. Burada sözü edilen oyunlaştırarak canlandırma çalışmaları, çocukların kendilerini, dinledikleri ya da okudukları şeylerde geçen kişilerin yerine koyarak bir olayı temsil etmeleridir.
8. Öğrenciler aşağıdaki konuşma çeşitleri üzerinde çalıştırılabilir. Ancak, bunları klişe olarak öğretmemeli, bu türler içinde öğrencilerin serbest konuşmalarına, yaratıcı olmalarına fırsat verilmelidir.
- a) Bir kimseye kendini ya da başkasını tanıtmak, telefonla konuşmak,
 - b) Gördüklerini anlatmak, konuların özelliklerini bularak söylemek,
 - c) Oyuncaklarla yaptıklarını anlatmak,
 - d) Evde, okulda, gezintilerde, bayramlarda, törenlerde gördüklerini anlatmak, dikkate değer noktaları bulmak,
 - e) Gözlemine yaptıkları, inceledikleri şeylerin göze çarpan niteliklerini belirtmek,
 - f) Kendilerini başkalarının yerine koyarak onların özelliklerini canlandırmak,

- g) İki veya daha çok varlıkta ya da deneyde ortak ve ayırıcı nitelikleri bulup söylemek,
- h) Görülmüş bir olayı, geçirilmiş bir deneyi anlatırken önemli noktaları belirtmek, bunu yaparken amaca uygun bir yol izlemek; yaşanılmış olaylardan görüşülen konu ile ilgili olanını seçerek anlatmak,
- i) Hayal güçlerini harekete geçiren konular üzerinde konuşmak; öğretmen tarafından anlatılmaya ya da çocuklar tarafından okunmaya başlanıp yarım bırakılan bir öyküyü tamamlamak, okunan öykünün herhangi bir bölümüne başka bir biçim vermek için düşünmek ve konuşmak,
- j) Radyoda ya da herhangi bir yerde dinlediklerini, sinema ve televizyonda gördüklerini doğru ve tam olarak anlatmak.

EK 8

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)

Genel Amaçlar

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,

Öğrenme alanları

Konuşma

Türkçe öğretiminin önemli bir alanı da konuşmadır. Konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir. Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada 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. 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. Konuşma becerilerini geliştirmek için ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Çocuklar konuşma becerilerini hem bireysel çabaları hem de aile ve çevreyle etkileşim yoluyla geliştirirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini

konusarak aktarırlar. Bu süreç öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Böylece öğrenciler konuşarak düşünme ve anlama becerilerini de geliştirirler. Konuşma becerileri, öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar. Konuşma becerileri giderek okuma ve yazma becerilerine de alt yapı oluşturur. Okulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta sorun çözme, bir konuyu tartışma, iş birliği yapma gibi etkinliklere ağırlık vermelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin hayat boyu kullanacakları konuşma becerilerini geliştirme açısından önemlidir.

Konuşma alanında yapılacak çalışmaların başında öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak gelmektedir. Bu amaçla konuşma öncesi çeşitli sorular sorularak ve örnekler verilerek konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarını belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencilerin konuşmaya zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamaktadır. Ardından öğrencilere konuşmalarında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma gibi konuşma ve zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu aşamada öğrencilerde geliştirilecek önemli becerilerden biri de dilin doğru ve akıcı kullanımınıdır. Doğru ve akıcı konuşmanın temelinde kelimeleri doğru telaffuz etme ile vurgu ve tonlamaya özen gösterme vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmeli, konuşma hızı ile biçimine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarmaları, iletişim kurmaları ve öğrenmeleri açısından konuşma becerilerinin gelişimi çok önemlidir. Programda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklere yer verilmektedir. Ayrıca konuşma kurallarını uygulama, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için

konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

KAZANIMLAR

2005 programında, sınıf seviyelerine göre amaç ve kazanımlar belirlenmiş ve her sınıf için ayrı ayrı belirtilmiştir. Bu kazanımlar aşağıda verilmiştir.

İlköğretim Birinci Sınıf Kazanımları

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Dinleyicilerle göz teması kurar.
3. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.
4. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
5. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
6. Akıcı konuşur.
7. Sesine duygu tonu katar.
8. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
9. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
10. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.
11. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
4. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
5. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
6. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

7. Konuşması, konuşma içeriği ve konuşma ortamı hakkında düşünce belirtir.
8. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
9. Hoşlanıp hoşlanmadığı olay, durum, kişi vb. hakkında konuşur.
10. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
11. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
12. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

İlköğretim İkinci Sınıf Kazanımları

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Dinleyicilerle göz teması kurar.
3. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.
4. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
5. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
6. Akıcı konuşur.
7. Sesine duygu tonu katar.
8. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
9. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
10. Konu dışına çıkmadan konuşur.

11. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlakî, sosyal vb.) uygun konuşur.

12. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.

2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.

3. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.

4. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.

5. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

6. Konuşması, konuşma içeriği ve konuşma ortamı hakkında düşünce belirtir.

7. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

8. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

9. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.

10. Hoşlanıp hoşlanmadığı olay, durum, kişi vb. hakkında konuşur.

11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.

12. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.

13. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.

14. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.

2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.

3. Topluluk önünde konuşur.

4. Üstlendiği role uygun konuşur.

5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.

6. Deneyim ve anılarını anlatır.

7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.

8. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur

İlköğretim Üçüncü Sınıf Kazanımları

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.
3. Dinleyicilerle göz teması kurar.
4. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.
13. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
4. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
5. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
6. Konuşmasında ana fikri vurgular.
7. Konuşmasında önemseddiği bilgileri vurgular.
8. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
9. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
10. Konuşması, konuşma içeriği ve konuşma ortamı hakkında düşünce belirtir.
11. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
12. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
13. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.

14. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
15. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
16. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
17. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
18. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
19. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

İlköğretim Dördüncü Sınıf Kazanımları

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.
3. Konuşma yöntemini belirler.
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.

11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.
13. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
7. Konuşmasında ana fikri vurgular.
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
9. Konuşmasında, önemseydiği bilgileri vurgular.
10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
12. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
13. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
14. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
15. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
16. Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.
17. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.
18. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
19. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
20. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
21. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
22. Konuşmasını özetler.
23. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
24. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.
25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
26. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.

27. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
10. Sorgulayarak konuşur.
11. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

İlköğretim Beşinci Sınıf Kazanımları

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.
3. Konuşma yöntemini belirler.
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.

13. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
7. Konuşmasında ana fikri vurgular.
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
9. Konuşmasında, önemseddiği bilgileri vurgular.
10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
12. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
13. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
14. Konuşmalarında tanımlamalar yapar.
15. Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.
16. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
17. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
18. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.
19. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
20. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
21. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
22. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
23. Konuşmasını özetler.
24. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
25. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.
26. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
27. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
28. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
10. Sorgulayarak konuşur.
11. Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.

EK 9

1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı

GENEL AMAÇLAR

1. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak;
2. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak.

AÇIKLAMALAR

1. Türkçe, ocuğun her Şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştirecektir. En yaygın ve doğal anlaşma aracı konuşmadır.
2. Birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri, okuduklarımızı anlamamız, olayın yalnız bir yanını oluşturur. Anlaşmanın sağlanabilmesi için bizim de karşımızdakilere düşündüklerimiz, duygularımızı, gördüklerimiz, istediklerimiz sözle ya da gerektiğinde yazı ile anlatmamız gereklidir. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemli ise onların bizim söylediklerimiz tam ve doğru olarak anlayabilmeleri için düşünce, duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir. Çağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik düzen başkalarını anlama kadar kendimizi anlatmamızı da zorunlu kılmaktadır.

Anlaşmanın en yaygın ve doğal biçimi konuşmadır. Bunun içindir ki çocuklarımıza her Şeyden önce doğru ve düzgün konuşmak, anlatmak istediklerini en kısa yoldan, en açık ve karşıdakilerin zihinlerinde karanlık bir

nokta bırakmayacak biçimde anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak gereklidir.

Sözlü anlatımın günümüz koşulları içinde kazandığı büyük önem göz önünde tutularak Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliği yanında, sözlü etkinliklere de bu önemine uygun bir yer vermek zorunluluğu vardır.

3. Türkçe bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi ir ana dili eğitiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe dersleri, öğrencinin:

a) Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirecektir.

ANLATIM

Anlatım başlığı altında konuşma ve yazma becerisi için özel amaçlar verilmiştir. Konuşma becerisi için verilen amaçlar aşağıdadır:

ÖZEL AMAÇLAR

1. Herhangi bir konu üzerinde bir topluluk karşısında tekrarlara düşmeden ve yanlışlık yapmadan 5-10 dakika konuşabilme;
2. Gereğine uygun olarak bir tartışmaya katılabilme, bir toplantıyı yönetebilme;
3. Konunun gereğine göre türlü yapıdaki cümleleri doğru olarak kurabilme;
4. Konuşmalarını ve yazılarını uygun bir plana göre geliştirebilme;
5. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilme, varılan sonuçları anlatabilme, açıklayabilme;
6. Gördükleri, bildikleri bir yeri, bir olayı, bir canlıyı, bir kimseyi vb. anlatabilme, tanıtabilme, bunlar hakkında duygu ve düşüncelerini açıklayabilme;
7. Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda, eleştirmelerde bulunabilme; yargıya varabilme;

8. Türlü konularda tasarladıklarını ve düşündüklerini anlatabilme (ileriki öğrenimi ya da hayatı, yurt ve dünya sorunları ile ilgili);

9. Sözlü ve yazılı sanat etkinliklerine katılabilme, varsa bu alanlardaki yeteneklerini geliştirebilme.

ÖĞRENCİLERİN KAZANACAKLARI DAVRANIŞLAR

6. SINIF

1. Doğru ve düzgün konuşabilmek;

2. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilme, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;

3. Gereğine uygun olarak (konunun dışına çıkmadan karşındakilerin düşüncelerine saygı göstererek, onlara söz hakkı tanıyarak vb.) bir tartışmaya katılabilme;

4. Yakın çevreyi, görünen, bilinen bir kasaba, kent vb.ni anlatabilmek;

5. Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada olanları anlatabilmek;

6. Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerindeki duygu ve düşüncelerini anlatabilmek;

7. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek;

8. Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi arkadaşlarına tanıtabilmek, özetleyebilmek, kitap ya da film üzerindeki düşüncelerini belirtebilmek;

9. Düzeyine uygun kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek;

10. Türkçeden başka derslerle ilgili gözlem, deney, sonuç ve izlenimleri anlatabilmek (Bu etkinliklere, ilgili dersin öğretmeni de yükümlü olacaktır.);

11. Çevrenin doğal, toplumsal ve ekonomik olaylarını anlatabilmek;

12. Şiir seçme alışkanlığını edinmek, şiiri canlandırmak için söz korosuna katılmak;

13. Oyunlaştırılarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapsmadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek oynayabilmek; yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu becerisini geliştirebilmek.

7. SINIF

1. Doğru ve düzgün konuşabilmek;
2. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;
3. Herhangi bir konu üzerinde tekrara düşmeden, ortalama 5 dakikalık bir konuşma yapabilmek;
4. Konuşmalarını uygun bir plana göre geliştirebilmek;
5. Yakın çevreyi, görünen, bilinen bir kasaba, kent vb. anlatabilmek;
6. Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada görülenleri anlatabilmek;
7. Bilinen bir kimseyi, örnek bir kişiyi tanıtabilmek, fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek,; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı vb. tanıtabilmek, anlatabilmek;
8. Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerinde duygu ve düşüncelerini anlatmak;
9. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek;
10. Gereğine uygun olarak (konunun dışına çıkmadan karşındakilerin düşüncelerine saygı göstererek, onlara söz hakkı tanıyarak vb.) bir tartışmaya katılabilmek;
11. Sınıf topluluğu karşısında bir açış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek;
12. Kelime, kelime grupları, atasözü, özdeyiş, deyim ve benzetmeleri açıklayabilmek;
13. Değişik konularda topladığı bilgileri, bir kitap okurken aldığı notları sıralayıp düzenleyebilmek, (bunlara bakarak ya da bakmayarak; ama okumadan) bir topluluğa karşı konuşabilmek;
14. Şiir seçme alışkanlığını edinebilmek, şiir canlandırmak için söz korosuna katılabilmek;
15. Oyunlaştırılarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapsmadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek oynayabilmek;

16. Yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu becerisini geliştirebilmek.

8. SINIF

1. Doğru ve dözgün konuşabilmek;
 2. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;
 3. Herhangi bir konu üzerinde tekrara düşmeden, ortalama 10 dakikalık bir konuşma yapabilmek;
 4. Konuşmalarını uygun bir plana göre geliştirebilmek;
 5. Bilinen bir kimseyi, örnek bir kişiyi tanıtabilmek, fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek;; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı vb. tanıtabilmek, anlatabilmek;
6. Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerinde duygu ve düşüncelerini anlatmak;
 7. Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda, eleştirmelerde bulunabilmek; yargıya varabilmek;
 8. Gereğine uygun olarak (konunun dışına çıkmadan karşıındakilerin düşüncelerine saygı göstererek, onlara söz hakkı tanıyarak vb.) bir tartışmaya katılabilmek;
 9. Bir topluluk karşısında açış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek;
 10. Bir işin yapılabilmesi için öneride bulunabilmek;
 11. Bir topluluğu yönetebilmek;
 12. Atasözü, deyim, özdeyiş, kelime, kelime grupları ve benzetmeleri açıklayabilmek;
 13. Türlü konularda topladığı bilgileri, bir kitap okurken aldığı notları sıralayıp düzenleyebilmek (Bunlara bakarak ya da bakmayarak, onu okumadan) bir topluluğu karşı konuşabilmek;
 14. İleriki öğrenimi ya da hayatı ile ilgili tasarı ve düşüncelerini anlatabilmek;
 15. Yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili düşüncelerini anlatabilmek;
 16. Şiir seçme alışkanlığını edinebilmek, şiir canlandırmak için söz korosuna katılabilmek;

17. Oyunlaştırılarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapmadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına zen göstererek oynayabilmek;

18. Yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu becerisini geliştirebilmek.

EK 10

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

Genel Amaçlar

Öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları.

Temel Beceriler

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 konuşma ile ilgili ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
2. İletişim kurma

Öğrenme Alanları

Konuşma

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 karşılaştıkları 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 öğrenme alanına 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 öğrenme 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 öğrenme alanını değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir.

Amaç ve Kazanımlar

6, 7, 8. Sınıflar

1. Konuşma 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. 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.