



## **Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

*Gürbüz ÇALIŞKAN\**  
*Emine SUR\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı yaş ve deneyim süresine sahip yirmi bir Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında verileri toplamak için on bir açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tematik içerik çözümlenmesi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için farklı etkinlikler, bu sürece katılımlarını sağlamak için farklı teknikler kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin teknoloji destekli uygulamaları ve konuşma becerisinin gelişimi için bu beceriye etkin katkı sağlayan bazı etkinlikleri kullanmadıkları görülmüştür. Öte yandan Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve yazma becerilerinin önemini bilmelerine karşın bu becerileri değerlendirme noktasında yeterli çalışmalar yapmadıkları ve özellikle konuşma becerisinin gelişimine dönük ölçme ve değerlendirme işlemlerini gerçekleştirmedikleri söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma eğitimi, yazma eğitimi, Türkçe öğretmenleri, etkinlik

### **Evaluation of Turkish Teachers' Views on Speaking and Writing Activities in the Classroom**

#### **Abstract**

This study aimed at specifying and assessing the opinions of Turkish teachers about speaking and writing activities they employ in the classroom. The study group of the research consisted of twenty-one Turkish teachers of different ages and experiences. A semi-structured interview form consisting of eleven open-ended questions was used to gather data within the scope of the research. The thematic content analysis method was utilized in the analysis of the data. As a result of the thematic content analysis, it was specified that Turkish teachers used different activities to improve their speaking and writing skills, and different techniques to ensure their participation in this process. In addition, it was obtained that teachers did not use technology-supported applications and certain activities contributing to speaking development. On the other hand, it could be said that although Turkish teachers were aware of the significance of speaking and writing skills, they did not carry out adequate studies in assessing these skills and did not conduct measurement and evaluation processes, especially for the improvement of speaking skills.

**Keywords:** Speaking education, writing education, Turkish teachers, activity

\* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, gurbuzcaliskan06@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7120-4428

\*\* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, eminesur30@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000 0002 6594 8885

## Giriş

Çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek ve uyum sağlayabilecek nitelikte birey yetiştirmek günümüzde önem kazanmıştır. Bu anlamda bireylere 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, iletişim, bilgi medya ve teknolojilerini kullanma ile iş birliği yapabilme gibi üst düzey becerilerin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin, demokrasi kültürü oluşturmanın ve bireylerde duyarlık oluşturmanın en önemli yollarından birisi çağdaş eğitimidir (Aslan, 2011; Dewey, 2012; Sever, 2002). Çağdaş eğitim süreçleri içerisinde ana dili eğitiminin farklı ve özel bir konumu söz konusudur. Ana dili eğitimi okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsamakla birlikte yaşama, bireye, çevreye ve düşünceye anlam katmaya olanak sağlayan bir araçtır (Sawyer, 2012). Bir ana dili eğitimi süreci olarak Türkçe öğretiminin önemli bir yeri vardır. Türkçe eğitimi ve öğretimi süreçleri düşünen, sorgulayan, eleştirebilen, yorumlayan, değerlendiren ve çıkarımda bulunan bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır (Aslan, 2010; Dilidüzgün, 2003; Sever, 2002). Bununla birlikte öğrencilerin anlama, anlatma ve dilbilgisi becerilerini nitelikli bir hale getirmek; onlara dinleme, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı; söz varlıklarını geliştirip dili etkili kullanma ve dil sevgisi ile bilinci kazandırmak da Türkçe öğretimin amaçları arasında yer almaktadır (Dilidüzgün, 2003; Dilidüzgün, 2004; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Öz, 2001).

Türkçe öğretim süreçlerinde anlama çalışmaları, okuma ve dinleme etkinlikleri ile gerçekleştirilirken; anlatma çalışmaları, yazma ve konuşma uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir. Konuşma ve yazma becerileri önemini ve geçerliliğini hiçbir zaman kaybetmeyecek anlatmaya yönelik iletişim etkinlikleridir. Günlük yaşamda iletişim sürecinin önemli bir bölümü konuşma ve yazma ile gerçekleştirilmektedir. Verici dilsel etkinlikler olarak da bilinen yazılı ve sözlü anlatım süreçlerinin dil becerileri içerisinde daha uzun zaman diliminde ve daha zor gelişen uygulamaya dayalı beceriler olduğu söylenebilir (Aslan ve Çıldır, 2020). Bu nedenle öğrencilerin bu becerileri nitelikli bir biçimde kazanabilmesi için öğretim süreçlerinin işlevsel ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Konuşma ve yazma etkinlikleri anlatma becerileri olarak kabul edilirken her iki becerinin farklı özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Yazma becerisinde yazılı simgeler ile, konuşma becerisinde ise seslerle iletişim gerçekleştirilir. Yazma becerisindeki noktalama işaretlerinin yerini konuşma becerisinde vurgu, tonlama ve boğumlama öğeleri almaktadır. Konuşma becerisine göre yazma daha planlı bir etkinliktir ve yazan kişi konuşan kişiye göre daha çok dikkatli olmalıdır, söyleyeceklerini çok iyi değerlendirip yazıya aktarmalıdır (Özbay, 2006: 124). Kimileri yazı dilinin konuşma dilinin bir yansıması olduğu düşüncesine sahipken, kimileri yazı dilinin konuşma dilinden daha değerli olduğunu, çünkü daha uygun bir anlatım biçimi olduğunu iddia etmektedir (Weigle, 2002). Bu farklılıklara karşın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yazma ve konuşma çalışmalarının önemli bir yeri vardır.

Yazma duyduklarımızı, düşündüklerimizi, izlenimlerimizi ve yaşadıklarımızı belli kurullarla yazı ile anlatmaktır (Sever, 2011). Yazma eylemi, bireylerin düşüncelerini, izlenimlerini, düşlerini ve duygularını yazılı işaretleri kullanarak kâğıda aktarmanın ötesinde; bilişsel, devinişsel ve duyuşsal becerileri de etkin kılan karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç birçok beceriyi etkin kılmasına karşın özellikle bilişsel anlamda birçok etkinliği kullanmayı gerektirmektedir. Düşünmek, hazırlamak, seçenek ve çözümler üretmek, ilişkilendirmek, yanlışlar yapmak, yeniden yazmak, incelemek, gözden geçirmek, denetlemek ve yansıtmak gibi farklı türde birçok bilişsel etkinliği içeren yazma becerisini nitelikli bir noktaya getirebilmek için bu beceriye daha çok zaman ayrılmalıdır (Güneş, 2017; Scrivener, 2011).

Konuşma duygu, düşünce, izlenim, dilek ve bir konu hakkında zihinde tasarlandıklarımızın karşımızdakilere sözle iletilmesi, dil aracılığıyla aktarılması, açıklanması, dışa vurulması olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999; Sever, 2011; Taşer, 2000). Başka bir ifadeyle ise zihinsel bir çabayla başlayan, zihinsel bir uğraşla oluşturulan iletinin dil aracılığıyla başkalarıyla paylaşılması, karşındakine sunulması etkinliğidir (Adalı, 2003; Güneş, 2007; Yalçın, 2002). Konuşma eylemi de diğer dil becerileri gibi birçok zihinsel etkinlikler içeren bir etkinlik alanıdır. Bireyin konuşabilmesi için öncelikle karşındakini dinleyip anlaması ve sonrasında vereceği yanıtı düşünmesi zihnin etkin olmasını gerektirmektedir (Erdem, 2014). Bununla birlikte konuşma, doğum anından itibaren edinilmeye

## Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

başlayan, bireyin sosyalleşmesi ve toplumsallaşması ile gelişen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Başlangıçta aile çevresinde edinilen bu becerinin eğitim-öğretim ortamlarında geliştirilmesi gereklidir.

Yazma ve konuşma becerileri düşünsel ve bilişsel bir çaba gerektirdiğinden bireylerin küçük yaşlardan itibaren yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek; onların etkili iletişim kurma, yorumlama, düşünme, sosyalleşme, üretilen düşünceler arasında ilişki kurma ve bunları düzenleyerek aktarma becerilerini nitelikli bir boyuta getirmektedir. Bu beceriler dilsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamasının yanı sıra özellikle çocukların bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Aslan ve Çıldır, 2020; Yılmaz, 2010). Çocukların yalnızca okul yaşamlarında değil, yaşamın her alanında duygu ve düşüncelerini etkili, tam ve doğru biçimde ifade etmelerine, isteklerini gerçekleştirmelerine, sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaktadır. Bu anlamda Türkçe öğretimi süreçlerinde öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine, beğeni ve ilgilerine, gereksinimlerine uygun çeşitli konularda duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma çalışmaları gerçekleştirmek; çocuğun dil becerilerinin gelişmesine, düşünme becerilerinin etkinleşmesine, birey olma sürecinin nitelikli bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır.

Türkçe eğitimi süreçlerinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için göz önünde bulundurulması gereken temel ilkelerden birkaçı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Aslan, 2017; Doğan, 2009; Göçer, 2014; Göçer, 2017; Göğüş, 1978; Karatay, 2011; Karadağ ve Maden, 2014; Kavcar, vd., 2004; Koç ve Müftüoğlu, 1998; Kurudayıoğlu, 2003; Özbay, 2011; Sever, 2011; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013; Turhan, 2016; Yılmaz, 2010):

- Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine, bireysel farklılıklarına ve gelişim düzeylerine uygun, duyma ve düşünme sorumluluğu veren etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir. Bu uygulamalar ve etkinliklerin her aşamasında öğrencilerin düşünceleri gözetilmelidir.

- Öğrencilerin konuşmaya ve yazmaya duyuşsal anlamda isteklendirildiği, özgürlüklerini dizginlemeyen, kendi günlük yaşantılarından yola çıkan yazma ve konuşma etkinlikleri hazırlanmalıdır, sık sık uygulama yaptırılmalıdır.

- Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek adına nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarını Türkçe eğitimi süreçlerinde işe koşarak öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olunmalıdır.

- Konuşma ve yazma süreçleri; okuma, dinleme, dil bilgisi, sesletim, yazım ve noktalama etkinlikleri ile bütünlük içerisinde gerçekleştirilmelidir.

- Klasik müzik, kısa film, karikatür, resim, vb. çok uyarınlı işitsel, görsel ve dilsel metinlerden ve teknolojik olanaklardan/uygulamalardan yararlanarak konuşma ve yazma etkinlikleri ve çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

- Konuşma ve yazma becerilerinin kendine özgü ilke ve konuları uygulamalarla davranışa dönüştürülüp içselleştirilmelidir.

- Konuşma ve yazma uygulamaları değerlendirilip öğrencilerin konuşma ve yazma çalışmalarına ve gelişim süreçlerine yönelik dönüt, düzeltme ve pekiştirme etkinlikleri öğretmenler tarafından nitelikli bir biçimde yerine getirilmelidir.

Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin nitelikli bir biçimde öğrencilere kazandırılması Türkçe eğitiminin en önemli sorumluluklarından birisidir. Yazma ve konuşma eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi, anlatım becerilerinin geliştirilmesi, günümüz koşullarına uygun nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılması için de en büyük sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu anlamda Türkçe derslerinde yazma ve konuşma uygulamalarının amaca uygun biçimde yürütülüp yürütülmediği araştırılmaya değer bir konudur. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedir?
2. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma süreçlerine katılımlarını sağlamak için hangi uygulamaları gerçekleştirmektedir?

3. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma süreçlerinde yaşadıkları sorunları nasıl belirlemektedir ve bunları nasıl gidermektedir?
4. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmek için hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaktadır?
5. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedir?
6. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma süreçlerine katılımlarını sağlamak için hangi uygulamaları gerçekleştirmektedir?
7. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma süreçlerinde yaşadıkları sorunları nasıl belirlemektedir ve bunları nasıl gidermektedir?
8. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirmek için hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaktadır?

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenine yer verilmiş ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 129). Eğitim bilim alanında yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç tür görüşme tekniğinden yararlanılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden belirlediği soruları katılımcılara sorar ancak görüşmenin akışına göre değişik ya da alt sorular sorması da mümkündür (Türnüklü, 2000).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde göre yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim) Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.

#### *Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Veriler*

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	kadın	9	%42,85
	erkek	12	%57,14
Yaş	20-25	-	-
	26-30	10	%47,61
	31-35	8	%38,09
	36-40	1	%4,76
	41 ve üzeri	2	%9,52
	1-5 yıl	9	%42,85
Meslekteki çalışma yılları	6-10 yıl	5	%23,80
	11-15 yıl	6	%28,57
	16-20 yıl	1	%4,76

Tablo 1'de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin %42'si (f=9) kadın, %57'si (f=21) erkek; %47'si (f=10) 26-30, %38'i (f=8) 31-35, %4'ü 36-40, %9'u 41 yaş ve üzeridir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin %42'si (f=9) 1-5 yıl, %23'ü (f=5) 6-10 yıl, %28'i (f=6) ve %4'ü (f=1) 16-20 yıl arasında Türkçe öğretmeni olarak görev yapmıştır.

## **Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

### **Verilerin Toplanması**

21 öğretmen ile yapılan görüşme sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda on bir soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin iki alan uzmanının görüşü alınmış ve görüşme formundaki üç sorunun çıkartılmasına karar verilmiştir. Yaklaşık olarak 30 dakika süren görüşmeler için katılımcılardan randevu alınmış ve uygun oldukları zaman dilimlerinde görüşmeler online olarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmede öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu cevaplar görüşme formuna yazılmış, daha sonra görüşme formundaki veriler yazım programına aktarılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerle bilgisayar destekli nitel araştırma programı olan MAXQDA 20.0 ile tematik içerik analizi yapılmıştır. Tematik içerik analizi, bir metindeki sözcüklerin belirli kurallar çerçevesinde oluşturulan kodlamalar ile daha küçük kategorilere ayırmaktır (Büyüköztürk vd., 2017). Ayrıca araştırmanın sonuçları MAXQDA 20.0 nitel analiz programından “Görsel Araçlar” ile haritalandırılmıştır. Bu analiz katılımcıların yanıtlarını ve tüm yanıtların birbiri ile olan ilişkisini haritalandırarak anlamlı ilişkiler ağı ortaya çıkarmaktadır.

Elde edilen bulguların güvenilirliğini hesaplamada Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik Formülü: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100

Görüşmeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılığın .88 olduğu görülmüştür. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayıcılar arasında en az .70’lik bir tutarlık oranı gerekmektedir (Baltacı, 2017: 8). Ulaşılan sonuç, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

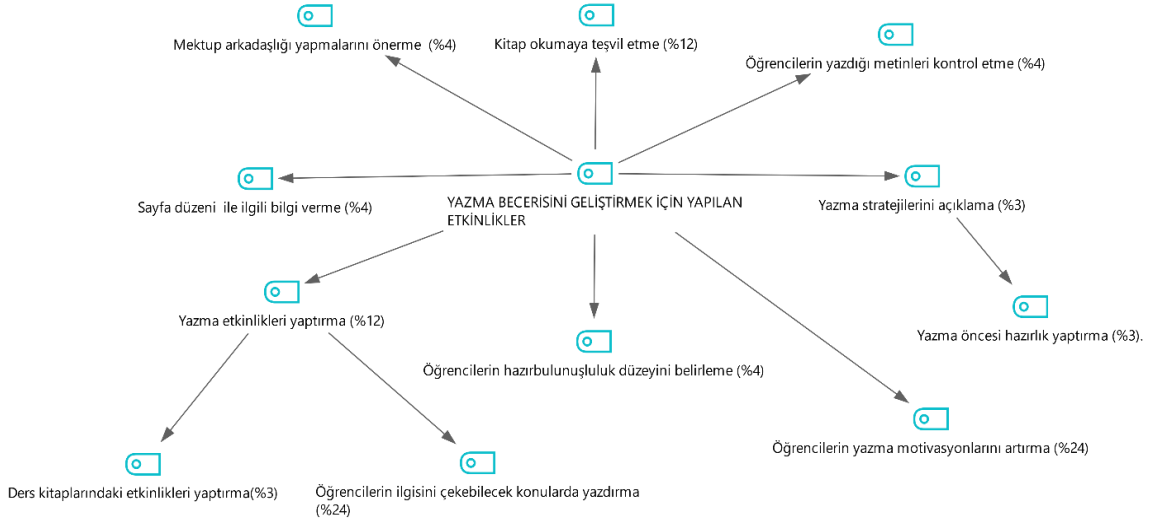
Karar tarihi= 15/10/2021

Belge sayı numarası= 2021/493 numaralı karar

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için yaptıkları etkinliklere, öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlara, değerlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

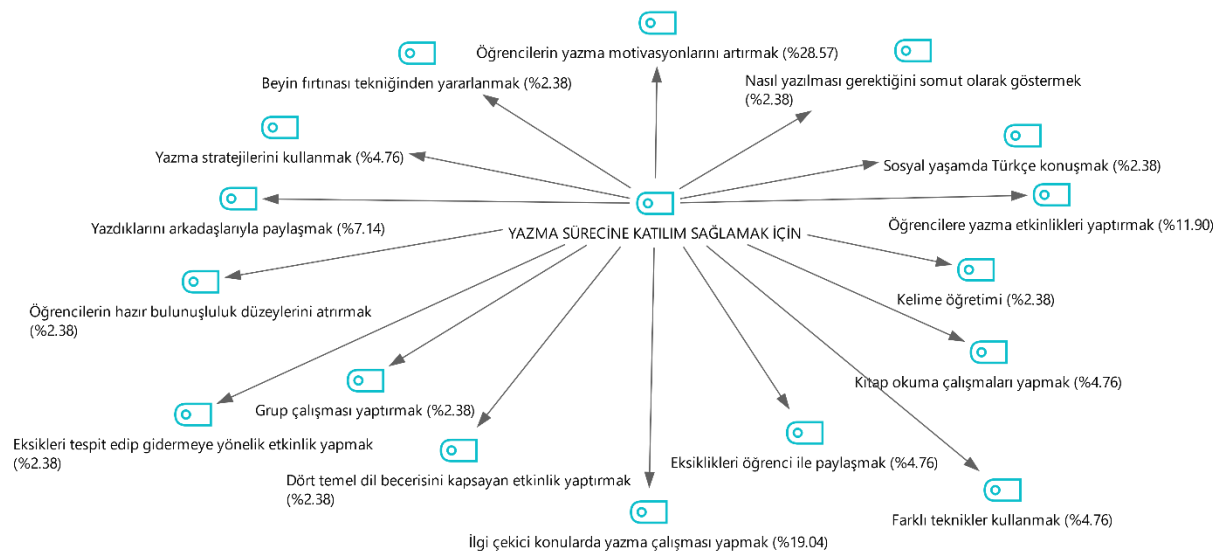
### Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler



Şekil 1. Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek için yazılan metinleri kontrol etme (%4), sayfa düzeni ile ilgili bilgi verme (%4), öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleme (%4), tavsiyelerde bulunma (%4), öğrencilerin ilgisini çekecek konularda yazdırma (%24), ders kitaplarındaki etkinlikleri yaptırma (%3), öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırma (%24), yazma öncesi hazırlık yapma (%3), yazma stratejilerini açıklama (%3), kitap okumaya teşvik etme (%12) etkinliklerini yaptırmaktadır.

### Öğrencilerin Yazma Sürecine Katılımlarını Sağlamak için Yapılan Uygulamalar

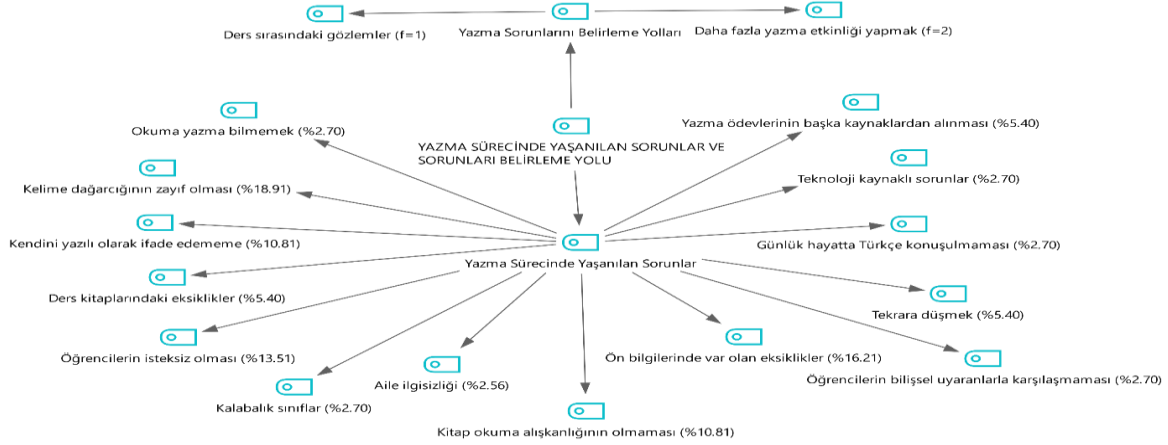


Şekil 2. Yazma Sürecine Katılım için Yapılan Uygulamalar

## Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %28’i yazma motivasyonunu artırarak, %19’u ilgi çekici konularda yazma çalışması yaptırarak, %11’i yazma etkinlikleri yaptırarak, %4’ü yazma stratejileri kullanarak, %2’si beyin fırtınası tekniğini kullanarak, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerini artırarak, eksiklikleri tespit edip gidermeye ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırmak, kelime öğretmek, sosyal yaşamda Türkçe konuşarak, nasıl yazıldığını somut olarak göstererek öğrencilerin yazma sürecine katılımlarını sağlamaktadır.

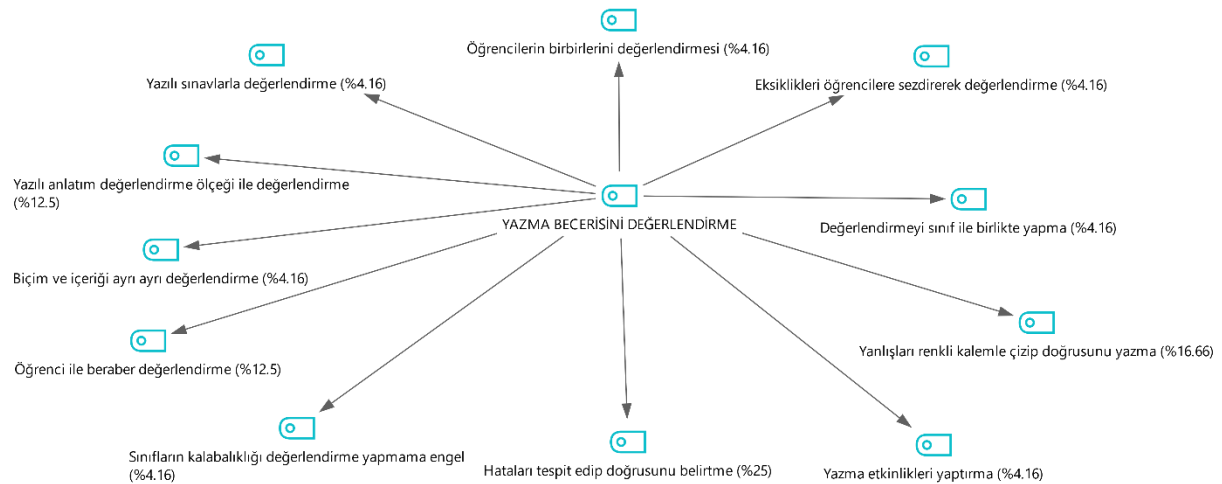
### Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Belirleme Yolları



Şekil 3. Yazma Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunları Belirleme Yolları

Şekil 3’te görüldüğü gibi öğretmenlere göre yazma sürecinde öğrencilerin %18’si kelime dağarcığının zayıf olmasından, %16’sı ön bilgilerde var olan eksikliklerden, %12’si isteksiz olmaktan, %10’u kendini yazılı olarak ifade edememekten ve kitap okuma alışkanlığının olmamasından, %5’i tekrara düşmek, %5’i ders kitaplarındaki eksikliklerden, %2’si okuma yazma bilmemekten, kalabalık sınıflar, günlük hayatta Türkçe konuşulmaması, aile ilgisizliği, öğrencilerin bilişsel uyarılarla karşılaşmaması, teknoloji kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenlerin %85’i öğrencilerinin yazma sorunlarını belirlemeye yönelik bir uygulama yapmamaktadır. %15’i ders sırasındaki gözlemler ve daha fazla yazma etkinliği yaptırarak öğrencilerin yazma sorunlarını belirlemektedir.

### Öğrencilerin Yazma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar

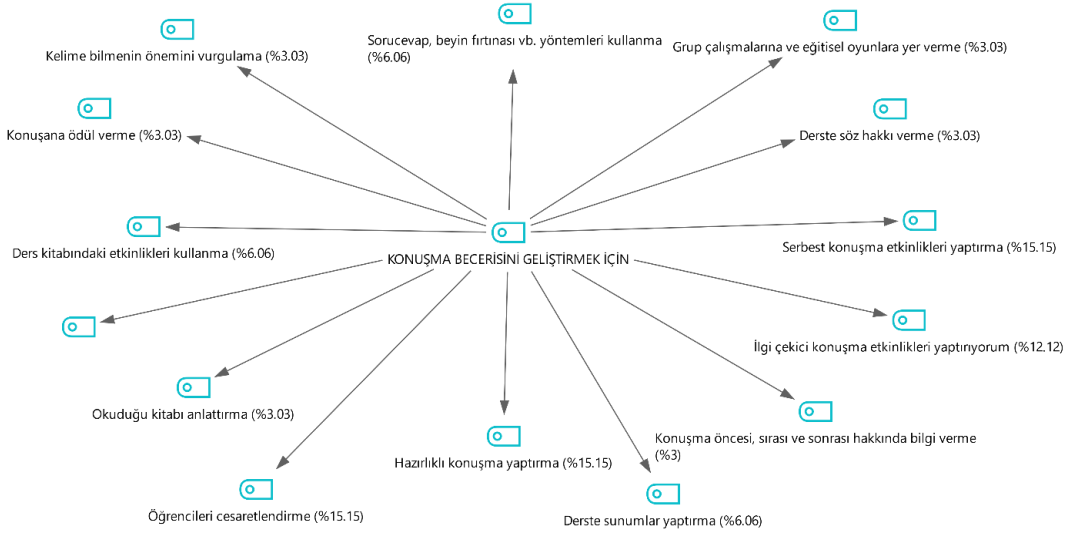


Şekil 4. Yazma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar

Şekil 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin %25’i öğrencilerin hatalarını tespit edip doğrusunu söylemekte, %16’sı yanışları renkli kalemle çizip doğrusunu yazmakta, %12’si öğrencilerle birlikte

değerlendirme yapmakta, %4'ü öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini sağlamakta, %4'ü yazılı sınavlar aracılığıyla değerlendirme yapmakta, %4'ü biçim ve içeriği ayrı ayrı değerlendirmekte, %4'ü eksilikleri öğrencilere sezdirerek değerlendirme yapmaktadır. %4'ü sınıflar kalabalık olduğu için, yazma etkinlikleri yaptırmadığı için değerlendirme çalışması yapmamaktadır.

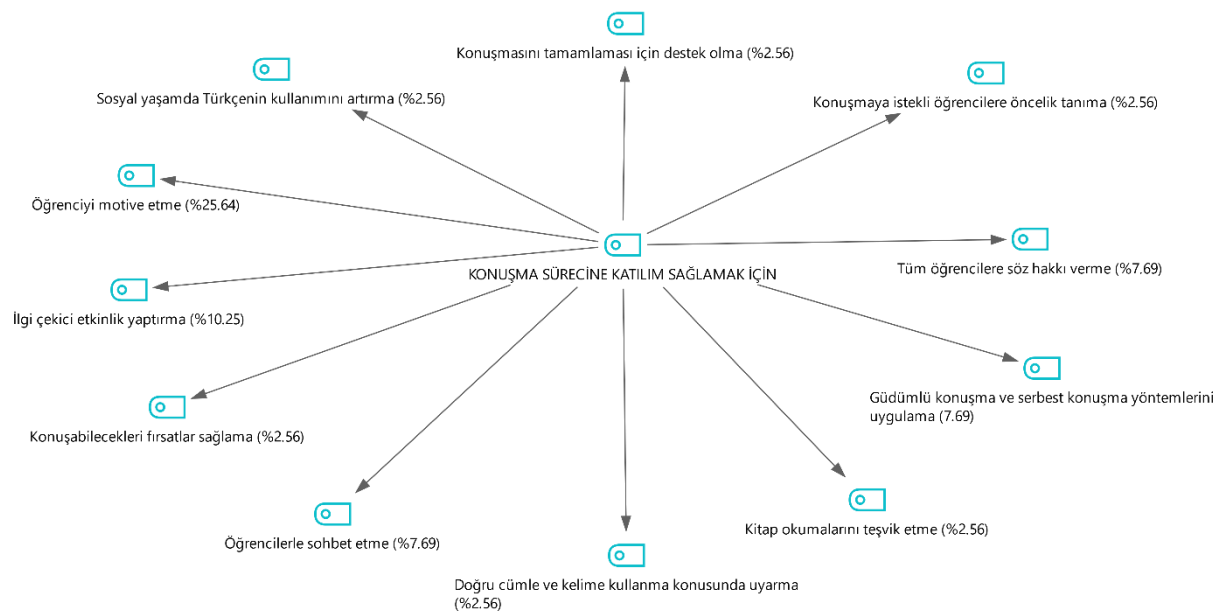
### Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler



Şekil 5. Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler

Şekil 5'te görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için grup çalışmalarına ve eğitsel oyunlara yer verme (%3), soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemlerini kullanma (%3), kelime bilmenin önemini vurgulama (%3), konuşan öğrenciye ödül verme (%3), ders kitabındaki etkinliklere yer verme (%6), okuduğu kitabı anlattırma (%3), hazırlıklı konuşma yaptıрма (%15), derste sunum yaptıрма, konuşma stratejileri hakkında bilgi verme (%3), ilgi çekici konuşma etkinlikleri yaptıрма (%12), derste söz hakkı verme (%3.03), serbest konuşma etkinlikleri (%15) yaptırmaktadır.

### Öğrencilerin Konuşma Sürecine Katılmalarını Sağlamak için Yapılan Uygulamalar



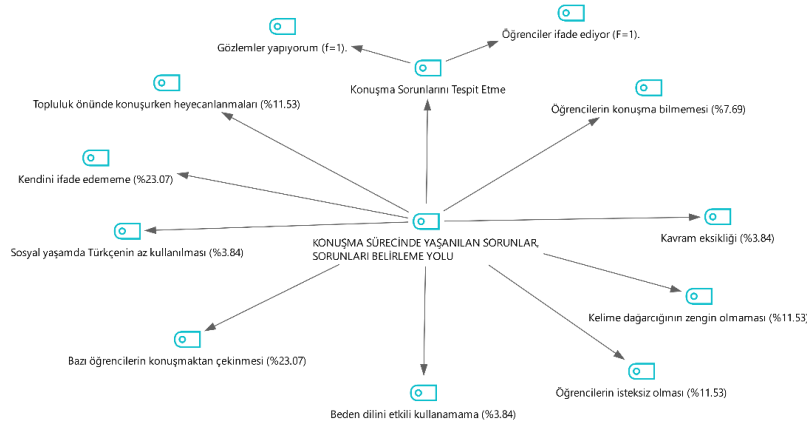
Şekil 6. Konuşma Sürecine Katılım Sağlamak için Yapılan Uygulamalar



## Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Şekil 6'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %10'u ilgi çekici etkinlik yaptırarak, %7'si öğrencilerle sohbet ederek, %7'si güdümlü konuşma ve serbest konuşma yöntemlerini uygulayarak, %7'si tüm öğrencilere söz hakkı vererek, %2'si kitap okumaya teşvik ederek, %2'si sosyal yaşamda Türkçenin kullanımını artırarak, %2'si konuşmaya istekli öğrencilere öncelik tanıyarak, %2'si konuşmasını tamamlamasına destek olarak, %2'si konuşabilecekleri fırsatlar sağlayarak öğrencilerin konuşma sürecine katılımlarını sağlamaktadır.

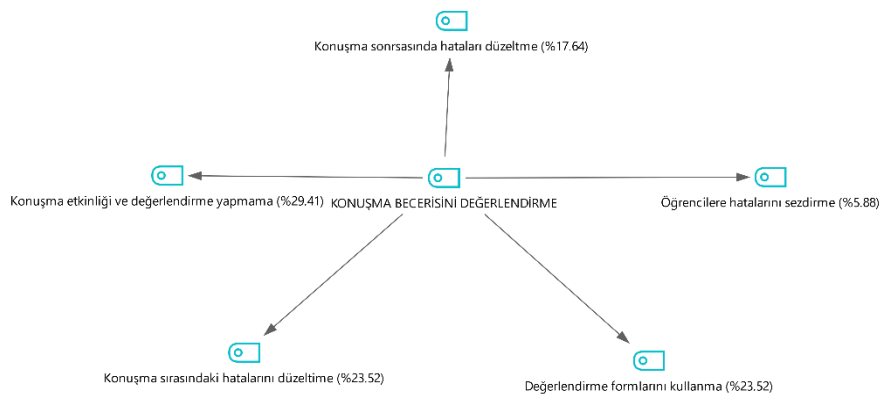
## Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Belirleme Yolları



Şekil 7. Konuşma Sürecinde Yaşanılan Sorunlar

Şekil 7'de görüldüğü gibi öğretmenlere göre konuşma sürecinde öğrencilerin %23'ü kendini ifade edememe, 23'ü konuşmaktan çekinme, %11'i topluluk önünde konuşurken heyecanlanma, %11'i kelime dağarcığının zengin olmaması, %7'si öğrencilerin konuşma bilmemesi, %3'ü kavram eksikliği, %3'ü sosyal yaşamda Türkçenin az kullanılması, %3'ü beden dilini etkili kullanamama sorunlarını yaşamaktadır. Öğretmenlerin %85'i öğrencilerinin konuşma sorunlarını belirlemeye yönelik bir uygulama yapmamaktadır. %15'i ders sırasındaki gözlemler ve %15'i öğrencilerin konuşmalarından hareketle konuşma sorunlarını belirlemektedir.

## Öğrencilerin Konuşma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar



Şekil 8. Konuşma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar

Şekil 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %23 değerlendirme formlarını kullanmakta, %23'ü konuşma sırasında hataları düzeltmekte, %17'si konuşma sonrası hataları düzeltmekte, %5'i öğrencilere hatalarını sezdirmektedir. %29'u konuşma etkinliği ve değerlendirme çalışması yapmamaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamaları, konuşma ve yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları ve anlatma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini tespit etmek için yapılan bu çalışmadan elde edilen birinci ve ikinci bulguya göre öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için en fazla ilgi çekecek konularda yazdırma ve yazma motivasyonunu artırma çalışması yapmaktadır. Bunun dışında yaptıkları uygulamaları çoktan aza doğru; kitap okumayı teşvik etme, hazırbulunuşluluk düzeyini belirleme, tavsiyelerde bulunma, ders kitaplarındaki etkinlikleri yaptırma, öğrencilerin yazdığı metinleri kontrol etme, sayfa düzeni ile ilgili bilgiler verme ve yazma stratejilerini uygulatma şeklinde sıralamak mümkündür. Öğretmenler, öğrencilerinin yazma motivasyonunu artırarak, yazma etkinlikleri yaptırarak, ilgi çekici konularda yazma çalışması yaptırarak, yazma stratejilerine başvurarak, beyin fırtınası tekniğini kullanarak, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerini artırarak, eksiklikleri tespit edip gidermeye ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırmak, kelime öğretmek, sosyal yaşamda Türkçe konuşarak, nasıl yazıldığını somut olarak göstererek öğrencilerin yazma sürecine katılımlarını sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek ve yazma sürecine katılımlarını sağlamak için benzer çalışmalar yapmaktadır. Yaylı ve Solak (2014) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin yazma etkinliklerini sevmemesini; güdülenmeme, okuma alışkanlıklarının olmaması, yazma çalışmaları ile ilgili yeterince uygulama yapmamış olmaları gibi sebeplerle açıklamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar incelendiğinde öncelikle duyuşsal faktörleri iyileştirme çabası içinde oldukları görülmektedir. Duyuşsal faktörlerle yazma başarısı arasındaki ilişki (Canitezzer, 2014; Türkben, 2021) göz önüne alındığında öğretmenlerin yaptığı bu uygulamanın öğrencilerin yazma başarılarını geliştirmek için oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin öğrencilerinin yazma başarılarını artırmak için yaptığı bir diğer uygulama kitap okumaya teşvik etmektir. Okuduğunu anlamanın yazılı anlatım başarısını pozitif yönde yordaması ve yazma başarısına ilişkin toplam varyansın %35'ini açıklaması (Yıldız vd., 2020) yazma başarısını geliştirmek için öncelikle okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin gerekli olduğunu göstermektedir. Okuma alışkanlığı okuduğunu anlamayı, okuduğunu anlama da yazılı anlatım başarısını artırmaktadır. Okumaya teşvik etmek yazma başarısı için gerekli bir uygulamadır ancak öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmaları için yeterli değildir. Bu konuda daha fazla uygulama yapmalarının öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Hazırbulunuşluluk düzeylerini belirleme öğrencinin seviyesine uygun yazma çalışmalarının yapılmasını sağlamakta, yazılan metinleri kontrol etme öğrencilerin hatalarını görmelerini kolaylaştırmaktadır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin sadece %4'ü bu uygulamaları yerine getirmektedir.

Araştırmadan elde edilen üçüncü bulguya göre öğretmenler yazma sürecinde öğrencilerinin kelime dağarcığının zayıf olmasından, ön bilgilerinde var olan eksiklikten, bilişsel uyarımlarla karşılaşmamasından, okuma yazma bilmemelerinden, isteksiz olmalarından, kendini yazılı olarak ifade edememesinden ve kitap okuma alışkanlığının olmamasından, tekrara düşmesinden, ders kitaplarındaki eksikliklerden; kalabalık sınıflardan, günlük hayatta Türkçe konuşulmamasından, aile ilgisizliğinden ve teknolojiden kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %85'i öğrencilerinin yazma sorunlarını belirlemek için herhangi bir uygulama yapmazken %15'i yaptığı gözlemler ve yazma çalışmaları sayesinde eksiklikleri tespit etmektedir. Tağa ve Ünlü (2013), yazma sürecinde karşılaşılan sorunları incelediği araştırmasında kitap okuma alışkanlığının olmamasının öğrenciden kaynaklı; sosyoekonomik değişkenlerin aileden kaynaklı sorun olduğunu tespit etmiştir. Kelime dağarcığının zayıf olması, kendini ifade edememe kitap okuma alışkanlığının olmamasından kaynaklı sorunlardır. Okuma alışkanlığının edinilmemesi öğretmenlere göre yazma başarısı önündeki önemli engellerden bir tanesidir. Üçüncü araştırma bulgusundan elde edilen veri (öğrencilerin yazma sürecinde kitap okuma alışkanlığının olmamasından kaynaklı sorun yaşamaları) öğretmenlerin öğrencilerini okumaya teşvik etmelerini sağlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular hem kendi içinde birbirini desteklemekte hem de alanyazındaki diğer araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin %85'inin sorunları belirlemek için herhangi bir

## Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

uygulama yapmamaları önemli bir problemdir. Çünkü sorunları tam olarak tespit etmeden kalıcı çözümler üretmek mümkün görünmemektedir.

Araştırmadan elde edilen dördüncü bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek adına büyük bir çoğunlukla öğrencilerin hatalarını geri bildirim vererek düzeltmekte, yanlışları renkli kalemle çizip doğrusunu yazmakta ve öğrencilerle birlikte değerlendirme yapmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler yalnızca yazılı sınavlar aracılığı ile değerlendirme yapmamakta öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesine olanak sağlayan akran değerlendirme, biçim ve içeriği ayrı ayrı değerlendirme ve sezdirme çalışmalarına yer vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir bölümü ise kalabalık sınıf mevcudu nedeniyle yazma etkinlikleri gerçekleştirilmekte ve bu nedenle de değerlendirme çalışmalarına yer vermemektedirler. Bu bilgiler dışında yazma becerilerini değerlendirmede etkili araçlardan birisi dereceli puanlama anahtarlarıdır. Öğrencilerin nitelikli metinler üretebilmeleri için metin oluşturma aşamasında ve değerlendirilmesinde amaca uygun dereceli puanlama anahtarları kullanılmalıdır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin bu aracı kullanmamalarının dikkat çekici bir durum olduğu söylenebilir. Oysaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde tutarlı, nesnel ve güvenilir olabilmek, öğrencinin güçlü ve eksik yönlerini belirleyebilmek ve nitelikli dönütler verebilmek için dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmalıdır (Aslan, 2017).

Araştırma kapsamında elde edilen beşinci bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için en çok hazırlıklı konuşmalar, serbest konuşma çalışmaları ve ilgi çekici konuşma etkinlikleri yaptırmaktadır. Hamzadayı ve Dölek (2017)'in çalışmalarında da öğretmenlerin soru-cevap, hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, münazara/tartışma/panel, drama/canlandırma gibi teknikleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada ise Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenlerin hazırlıksız konuşma, hazırlıklı konuşma, tahmin etme, münazara, açık uçlu sorular sorma, canlandırma gibi çalışmaları uyguladıklarını belirtmiştir. Altun Demir (2015)'in de lise öğretmenlerine yönelik gerçekleştirmiş olduğu bir diğer çalışmada öğretmenlerin diyalog, drama, rol oynama ve soru cevap gibi çalışmaları önceledikleri ortaya konulmuştur. Bu durum ve benzerlikler doğrultusunda ortaokul ve lise öğretmenlerinin konuşma becerisini geliştirmeye dönük benzer uygulamaları kullandıkları söylenebilir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenler, bu etkinlikler dışında ise çoğunlukla ders kitabında yer alan etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Arhan (2007) ve Çerçi (2015) de araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin büyük birçoğunun konuşma becerisini geliştirmede ders kitabına bağlı kaldıkları belirlenmiştir. Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitabında yer alan etkinliklerle konuşma becerilerini geliştirmeye çalışmak Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmada sorunlar oluşturabilmektedir. Günümüz Türkçe öğretim süreçlerinde öğrencilerin birçok duyu organına seslenen, teknoloji destekli ve çok uyaranlı öğrenme-öğretme süreçlerine geçilmiştir. Türkçe dersleri kapsamında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için bu ortam ve etkinliklerin yaratılması büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda Türkçe dersleri bütünüyle ders kitabına bağlı bir anlayıştan kurtarılıp yerini öğrencilerin ilgi, gereksinim ve düzeyine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış etkinliklere bırakılmalıdır (Sever, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenler, bu etkinlikler dışında öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için iş birliği çalışmalarına ve eğitsel oyunlara yer verme, soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemlerini kullanma, okuduğu kitabı anlattırma, derste sunum yaptırma, konuşma stratejileri hakkında bilgi verme, derste söz hakkı verme, söz varlığının geliştirmenin önemini vurgulama ve konuşan öğrenciye ödül verme gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen altıncı bulguya göre de Türkçe öğretmenleri öğrencileri konuşma sürecine dâhil etmek için en çok ilgi çekici etkinlik yaptırma, öğrencilerle sohbet etme, güdümlü konuşma ve serbest konuşma yöntemlerini uygulama, tüm öğrencilere söz hakkı verme gibi uygulamalara yer vermektedirler. Bunların dışında ise kitap okumaya teşvik etme, sosyal yaşamda Türkçenin kullanımını artırma, konuşmaya istekli öğrencilere öncelik tanıma, öğrencinin konuşmasını tamamlamasına destek olma ve konuşmalarına fırsat sağlama gibi uygulamalara yer vermektedir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından özellikle yapılandırmacı yöntemlerin, iş birliği çalışmalarının, soru sorma,

drama ve beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirildiği bilinmektedir (Çalhan, 2011; Demirci, 2019; Kurudayıoğlu, 2003; Karaarslan, 2010; Tüzemen, 2016). Buna karşın öğretmenlerin etkin öğrenme, doğrudan öğretim, etkileşimli öğretim stratejisi gibi uygulamaların etkinlik örneklerine, tartışma, drama veya canlandırma yöntemlerine ve tekerleme kullanımına yönelik görüş bildirmedikleri belirlenmiştir. Bu durum çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerini çeşitlendirme ve zenginleştirme adına gerekli yeterliliklere sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Katılımcı öğretmenlerin konuşma stratejileri hakkında bilgi verme, söz varlığını geliştirmenin önemini vurgulama gibi açıklamaları, pekiştirme verme uygulamaları ve derste söz hakkı verme gibi bir soru-cevap etkinliğini konuşma becerisi etkinliği olarak görmeleri dikkat çekici bir durumdur. Özellikle tek başına söz hakkı verme sürecinin konuşma becerisi geliştirme etkinliği olarak düşünülmesi ve yalnızca bu etkinlikle konuşma becerisinin geliştiriyor olma düşüncesi Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmada büyük sorunlar yaşanmasına neden olabilir.

Araştırmadan elde edilen yedinci bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin sırasıyla en çok kendini ifade edememe, konuşmaktan çekinme, topluluk önünde konuşurken heyecanlanma, kelime dağarcığının zengin olmaması, öğrencilerin konuşma konusunda bilgi sahibi olmaması, kavram eksikliği, sosyal yaşamda Türkçenin az kullanılması, beden dilini etkili kullanamama sorunlarını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Arslan (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerden aldığı görüşler doğrultusunda sınıf ortamında çoğunlukla başarılı öğrencilere söz hakkı verilmesi, öğrencilerin çekinmeleri, sınıfların kalabalık olması, topluluk karşısında konuşma etkinliklerinin az olması ve daha çok öğretmenlerin konuşmasının eğitim kurumlarında bu becerinin yeterince geliştirilememesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer sorunların var olduğuna ve düzeltilmesi gerektiğine ilişkin alanyazında birçok kaynak yer almaktadır (Kavcar, vd., 2004; Arı, 2010). Bu anlamda Türkçe öğretmenlerine düşen en önemli görev, çocukların eksik ve yerel özellikler taşıyan konuşmalarını özenle ve sabırla nitelikli bir konuşma düzeyine getirmeye çalışmaktır (Temizyürek, 2007). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %85'i öğrencilerinin konuşma sorunlarını belirlemek için herhangi bir uygulama yapmazken %15'i ders sırasındaki gözlemler ve öğrencilerin konuşmalarından hareketle konuşma eksikliklerini tespit etmektedir. Arhan (2007), Hamzadayı ve Dölek (2017)'in çalışmalarında da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin konuşma sorunlarını belirlemek ve bu becerileri değerlendirmek adına herhangi bir çalışma gerçekleştirmediklerini belirlemiştir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin bu konuya özen göstermedikleri söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sekizinci bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek adına en sık değerlendirme formları kullanmaktadır. Bunun dışında öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin konuşmalarını konuşma sırasında ve sonrasında düzeltmektedirler. Çerçi (2015) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla konuşma sırasında olmak üzere hem konuşma sırasında hem de konuşma sonrasında öğrencilerinin konuşma becerilerini düzelttiği sonucuna ulaşmıştır. Oysaki konuşma sırasında gerçekleştirilen düzeltme işlemleri konuşmanın akışını bozan ve etkili konuşmaya zarar veren bir durum değerlendirilmektedir (Hendricson, 1980; Long, 1977). Öğretmenlerin küçük bir çoğunluğu ise öğrencilerin konuşma hatalarını veya eksikliklerini doğrudan öğrenciye söylemek yerine bu eksiklikleri ve hataları öğrencilere sezdirmeye çalışmaktadır. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ise öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirme çalışması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Çerçi (2015) yapmış olduğu araştırmada ise çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamının konuşma becerisini değerlendirmek adına herhangi bir ön hazırlık yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Arhan (2007), Hamzadayı ve Dölek (2017), Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012)'in gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun konuşma becerisini değerlendirmeye dönük bir süreç gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları ile tutarlık göstermektedir ve araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirmek için herhangi bir çalışma yapmadıkları sonucunu doğrulamaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

## Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

- Öğrencilerin ön bilgi edinmesi, düşüncelerini ve bakış açısını zenginleştirilmesi, konuyla ilgili daha derin konuşma ve yazma çalışmaları yapabilmesi için anlatma etkinliklerinin derste işlenen metnin konusuyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.
- Türkçe öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin ilgi ve gelişim düzeylerine uygun, kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan çeşitli türlerde konuşma ve yazma çalışmaları planlanmalıdır.
- Konuşma ve yazma çalışmalarından ürün odaklı değil, süreç odaklı bir anlayış benimsenmelidir. Bu süreçlerde çok yönlü ve karşılıklı iletişim/etkileşime olanak veren çok uyarınlı teknolojik uygulamalar ve araçların kullanılması da sağlanmalıdır.
- Türkçe öğretimi süreçlerinde dil becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklere, yöntemlere ve uygulamalara eşit ve dengeli bir biçimde yer verilmeli; anlatma becerileri uygulamaya dayalı olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Anlatma becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmalarına özen gösterilmeli ve bu becerilerin değerlendirilmesi göz ardı edilmemelidir. Yalnızca geleneksel bir anlayışla ve çoktan seçmeli sorularla değil, Türkçe öğretiminin amacına uygun olması nedeniyle dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları, açık uçlu sorular ve öğrencinin metin üretmesine yardımcı olan etkinliklerle ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi= 15/10/2021

Belge sayı numarası= 2021/493 numaralı karar

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

### Çıkar Çatışması

Çalışma çıkar çatışması teşkil edecek herhangi bir durum içermemektedir.

### Kaynaklar

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Altun Demir, N. (2015). Konuşma ve dinleme becerileri üzerine öğretmen bilişi ve inanışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 173-178.
- Arı, G. (2010). Konuşma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (ss. 153-178). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi- Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları –bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 237-249.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aslan, C. ve Çıldır, B. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerinden yürütülen Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinliklerinin incelenmesi. C. Aslan ve G. Çalışkan (Ed.). *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi* içinde (ss. 289-319). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1- 15.
- Canitez, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum* (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine dönük etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 181-220). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Göçer, A. (2014). *Yazma uğraşı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Hendrickson, J., M. (1978) Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma öğretimi. S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde. (ss. 81-94) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 267-309.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. *TESOL*, 77, 278-294.

## Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 177-193). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching, the essential guide to english language teaching*. Macmillan.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 11-22.
- Sever, S. (2007). *Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu*. Millî Eğitim Bakanlığı Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısında sunulan bildiri, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turhan, H. (2016). *Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M., Altuner Çoban, G. Ş. ve Yaşar Sağlık, Z. (2020). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1367-1379.
- Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (ss. 203-276). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

### Extended Abstract

#### Introduction

While mother tongue education includes reading, listening, writing and speaking skills, it is a tool that entitles adding meaning to life, individual, environment and thought. As a mother tongue education process, Turkish teaching has a critical position. In Turkish teaching processes, comprehension studies are carried out with reading and listening activities, while narration studies are accomplished with writing and speaking practices. An important part of communication process in daily life obviously takes place with speaking and writing. It can be said that written and oral expression processes, also known as expressive linguistic activities, are practice-based skills that develop in a longer period and are more difficult among language skills. For this very reason, for

students to acquire these skills in a qualified way, teaching processes must be executed functionally and purposefully.

It is one of the most vital responsibilities of Turkish education to provide students with written and oral expression skills in a qualified way. The greatest responsibility, thus, falls on Turkish teachers for the effective undertaking of writing and speaking education, the development of speaking skills, and the creation of a qualified learning-teaching environment appropriate for today's conditions. In this sense, it is worth scrutinizing whether the writing and speaking practices in Turkish lessons are carried out in accordance with the purpose. This study aims to specify and assess the opinions of Turkish teachers about speaking and writing activities they employ in the classroom.

### **Method**

In this study, the interview technique, one of the qualitative research methods, was utilized. Interviewing in the field of social sciences is an effective method in acquiring information about individuals' experiences, attitudes, opinions, complaints, feelings and beliefs. A semi-structured interview technique was used in this study in which the opinions of Turkish teachers about speaking and writing activities were picked. The study group of the research consists of twenty-one teachers working in different regions of Turkey.

With the data acquired in the research, thematic content analysis was conducted with MAXQDA 20.0, a computer-aided qualitative research program. Thematic content analysis is to divide the words in a text into smaller categories with coding constructed within the framework of certain rules. This analysis reveals a network of meaningful relationships by mapping the responses of the participants and the relationship of all responses to each other.

### **Result and Discussion**

This study was carried out to determine the practices of Turkish teachers to improve their students' speaking and writing skills, the problems they encountered while trying to improve these skills, and how they evaluated their narrative skills. According to the first and second findings obtained from this study, Turkish teachers worked on trying to increase students' writing motivation, and on asking them to write on topics that would interest them the most in order to improve their writing skills. When the practices of Turkish teachers to improve writing skills were examined, it was seen that they were primarily in an effort to improve emotional factors.

According to the third finding acquired from the study, the teachers stated that they had problems with their students due to the following reasons: Students' vocabulary was weak in the writing process, they lacked prior knowledge, they did not encounter cognitive stimuli, they were illiterate, they were reluctant, they could not express themselves in writing, they lacked reading habits, they were repetitive and there were deficiencies in textbooks; in addition, their classrooms were crowded, they did not speak Turkish in daily life, their families were indifferent and they had problems with technology.

According to the fourth finding obtained from the study, Turkish teachers mostly corrected students' mistakes by giving feedback, highlighted the mistakes with coloured pencils, wrote the correct ones, and made assessments together with the students to evaluate writing skills of the students. In addition, teachers did not only evaluate through written exams, but also included peer assessment, evaluation of form and content separately, and intuition studies that enable students to evaluate each other.

According to the fifth finding obtained within the scope of the study, Turkish teachers mostly made rehearsed speeches, free speech exercises and interesting speaking activities to improve students' speaking skills. However, in line with the findings brought within the scope of the study, the teachers tried to improve speaking skills of the students mostly with the activities in the textbook, apart from these listed above.

The sixth finding of the study showed that Turkish teachers predominantly included practices such as engaging students in speaking process, in activities, chatting with students, applying guided speaking and free speech methods, and giving all students a voice.



## **Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

As for the seventh finding of the study, Turkish teachers mostly had problems with students on topics such as inability to express themselves, refrain from speaking, getting excited when speaking in public, not having a rich vocabulary, lack of knowledge about speaking, lack of concepts, low use of Turkish in social life, inability to use body language effectively.

Finally, the eight finding of the study showed us that Turkish teachers primarily used evaluation forms to evaluate students' speaking skills. Apart from this, teachers mostly corrected students' speech during and post-speaking. About one-third of the teachers in this study expressed that they did not assess their students' speaking skills.