T.C

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

HURİYE ÇAKIR

İZMİR

2015

T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Huriye ÇAKIR

Danışman

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

İZMİR

2015

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum ''Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi'' adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/06/2015

Huriye ÇAKIR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından..... Türkçe Eğitimi ..... Anabilim Dalı ..... Türkçe Öğretmenliği Yüksek lisans ..... Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İbrahim Sedat AYDIN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nihat BAYAT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKEL

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../....

Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

| | |
|---|---|
| Referans No | 10075490 |
| Yazar Adı / Soyadı | HURİYE ÇAKIR |
| Uyruğu / T.C.Kimlik No | TÜRKİYE / 14222376782 |
| Telefon | 5389292622 |
| E-Posta | h7r4y2@hotmail.com |
| Tezin Dili | Türkçe |
| Tezin Özgün Adı | Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi |
| Tezin Tercümesi | Evaluation of Pre-Service Teachers' Oral Expression Self Efficacy Beliefs |
| Konu | Eğitim ve Öğretim = Education and Training |
| Üniversite | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Enstitü / Hastane | Eğitim Bilimleri Enstitüsü |
| Bölüm | |
| Anabilim Dalı | Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı |
| Bilim Dalı | Türkçe Eğitimi Bilim Dalı |
| Tez Türü | Yüksek Lisans |
| Yılı | 2015 |
| Sayfa | 107 |
| Tez Danışmanları | DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN 26455638650 |
| Dizin Terimleri | |
| Önerilen Dizin Terimleri | |
| Kısıtlama | Yok |

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

10.06.2015

İmza:.....

# ÖNSÖZ

İnsanın sosyal bir varlık olması, toplum içinde diğer insanlarla birlikte yaşama ve bu da iletişim kurma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir.

Düşünebilen ve düşündüklerini konuşarak ifade edebilen tek varlık insandır. Konuşma; duygu, düşünce, istek ve hayallerin karşıdakilere sözle iletilmesidir. İnsan, konuşma yeteneğine doğuştan sahiptir ve iletişimde en çok kullandığı dil becerisidir. Bu becerinin geliştirilmesi ancak eğitimle mümkün olur. Eğitim ortamında öğrenci üzerinde en etkili faktör ise öğretmendir. Her şeyden önce öğretmen, öğrenci için modeldir. Bu yüzden öğretmen her konuda örnek davranışlar sergilemelidir. Okulda öğrenci ile sürekli iletişim hâlinde olan öğretmenin, iletişim becerilerini kullanabilmedeki yeterliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmen kendisini yeterli hissettiği oranda başarılı olacak ve başarılı bir eğitim verecektir.

Öz yeterlik, Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncülerinden Bandura'nın ortaya attığı bir kavramdır. Kısaca, bireyin bir konuda kendisini ne kadar yeterli gördüğü ile ilgili algısıdır. Bir alandaki öz yeterlik algısı ile başarı birbirini etkiler. Birey kendini yeterli hissettiği oranda başarılı olur ve başarılı olduğu oranda öz yeterlik algısı yükselir.

Alan yazın incelendiğinde konuşma becerisi ile ilgili yapılmış farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını değerlendirmek için yapılmıştır. Daha önce böyle bir çalışmanın yapılmaması çalışmaya özgünlük katmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının farkındalık geliştirmesine ve öğretmen yetiştirmede izlenen eğitim politikasına ışık tutacaktır.

Yüksek lisansa başlama konusunda beni yüreklendiren, destekleyen; yaklaşık 2,5 yıl süren bu süreçte daima güvenini hissettiğim, umutsuzluğa kapıldığım anlarda umut olan ve her şeyden öte bu süreçte hiçbir konuda yardımını esirgemeyen, bir ağabey, arkadaş, hoca olan değerli danışmanım İ. Seçkin AYDIN'a teşekkür ederim.

Bu günlere gelebilmemde büyük emekleri olan, yüksek lisans fikrini en başından beri destekleyen ve hiçbir yardımı esirgemeyen, moralimi yükselten, biricik ailem, babam İsmail ÇAKIR'a ve annem Halise ÇAKIR'a teşekkür ederim.

Yüksek lisansa birlikte başladığım, enerjisi ve çalışmasına gıpta ettiğim, tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve sorularımı bıkmadan cevaplayan, çok iyi yerlere geleceğine inandığım arkadaşım H. Özgür İNNALI'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans dönemimin, özellikle tez aşamasının her anına şahit olan ve bu süreçte manevi desteklerini hep hissettiğim AYDIN ailesine teşekkür ederim.

Tez sürecinin en stresli günlerinde bana hep destek olan, tanıdığım günden beri hayatımı anlamlı hale getiren, tezimin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen hayat arkadaşım Fatih ÇAKIR'a sonsuz teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....i

İÇİNDEKİLER .....iii

TABLOLAR LİSTESİ .....vi

ÖZET .....vii

ABSTRACT .....ix

**BÖLÜM I**

**1.GİRİŞ.....1**

Dil Beceri Alanları.....3

Dinleme .....3

Okuma .....4

Yazma .....5

Konuşma .....6

Problem Durumu .....7

Amaç ve Önem .....9

Problem Cümlesi .....10

Alt Problemler .....10

Sayıltılar .....11

Sınırlılıklar.....11

Tanımlar .....12

**BÖLÜM II**

**2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....13**

2.1. Sözlü Anlatım .....13

2.1.1. Sözlü Anlatımın Önemi.....16
2.1.2. Sözlü Anlatımı Etkileyen Faktörler.....17
2.1.2.1.Jest ve Mimikler.....19
2.1.2.2. Sesin Kullanımı.....20
2.1.2.2.1. İşitilebilirlik.....21
2.1.2.2.2. Akıcılık.....22
2.1.2.2.3. Açıklık.....22
2.1.2.2.4. Boğumlama.....22
2.1.2.3. Vurgu.....23
2.1.2.4. Ton.....24
2.1.2.5. Diksiyon.....25
2.1.3. Konuşma Eğitimi.....25
2.1.4. Eğitim Kademelerinde Konuşma Eğitimi.....29
2.1.4.1. Okul Öncesi Dönem.....29
2.1.4.2. İlköğretim Dönemi.....30
2.1.4.3. Ortaöğretim Dönemi.....33
2.1.4.4. Yükseköğretim Dönemi.....34
2.2. Öz Yeterlik.....39
2.2.1. Konuşma Öz yeterliği.....43
2.2.2. Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları.....47
2.2.2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....48
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....52
2.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları ile Konuşma Becerisi Üzerine Yapılan Araştırmalar.....52
2.3.2. Öz Yeterlik ile İlgili Çalışmalar.....60
2.3.3. Öz Yeterlik ve Konuşma Becerisi ile İlgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları.....63

## BÖLÜM III

**3. YÖNTEM .....69**

3.1. Araştırmanın Modeli .....69

3.2. Evren ve Örneklem .....69

3.3. Veri Toplama Araçları .....72

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri .....73

## BÖLÜM IV

**4. BULGULAR .....74**

4. 1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular .....74

4. 2. Birinci Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular .....75

4. 3. İkinci Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular .....77

4. 4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular .....78

4.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular .....78

## BÖLÜM V

**5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....80**

5. 1. Sonuç ve Tartışma.....80

5.2. Öneriler .....90

KAYNAKLAR .....91

EKLER .....102

Ek 1 Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği .....102

Ek 2 Araştırma İzin Belgesi .....104

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu .....70

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu .....71

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu .....72

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım İnanç Düzeyi Tablosu .....74

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tukey Tablosu.....75

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişki Tablosu .....76

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu .....77

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu .....78

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatımın Boyutlarına Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tablosu .....79

# ÖZET

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

HURİYE ÇAKIR

Konuşma; duygu, düşünce, istek ve hayallerin sözel olarak karşı tarafa iletilmesidir. Sosyal bir varlık olan insan, diğer insanlarla olan ilişkilerinde büyük oranda bu beceriyi kullanır. İnsan konuşma yeteneğine doğuştan sahip olsa da doğru ve etkili bir konuşma eğitim ile mümkündür.

İyi bir konuşma eğitimi, iyi yetişmiş ve alanında yeterli öğretmenler tarafından verilecektir. Bu aşamada, Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncüsü Bandura'nın öz yeterlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Kısaca öz yeterlik, bireyin bir alandaki yeterliğine olan inancıdır. Birey, yeterli olduğu oranda başarı sergileyecek ve başarısı oranında öz yeterliği artacaktır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını saptayıp elde edilen sonuçları bazı değişkenlere göre değerlendirmektir. Araştırma, "İlişkisel Tarama Modeli"nde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinin Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışmada, geçerliği ve güvenirliği saptanmış "Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü anlatımları konusunda kendilerini iyi ($\overline{X}$=3,7) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Bölümlere göre elde edilen bulgulara göre; Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,86) en yüksek düzeyde çıkarken, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen

adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,56) en düşük düzeyde çıkmıştır. Sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark elde edilemezken, cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre sözlü anlatımlarında kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Boyutlar arasında en yüksek aritmetik ortalamaya ($\overline{X}$=4,06) sahip olan boyut 4. boyut (Dinleyici Faktörü) olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma, Sözlü Anlatım, Öz Yeterlik, Sözlü Anlatım Öz Yeterliği.

## ABSTRACT

## EVALUATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' ORAL EXPRESSION SELF EFFICACY BELIEFS

### HURİYE ÇAKIR

Speaking; feelings, thoughts, wishes and dreams is transferred to the other side as verbal. People with a social entity, the relationship with other people is usually uses this skill. Capable of human speaking was born, although it is possible with the correct and effective speaking education.

A speaking on education quality, well-educated and field will be given by teachers. At this stage, the leader of the social learning theory of Bandura's concept of self efficacy to the fore. In short, self efficacy is the belief in fundamental human enough in a field. It is sufficient to point to human success rate and his success will increase the rate of self efficacy.

The aim of this study was prospective teachers to identify their faith self-efficacy oral expression is to evaluate the results, according to some variables.Research, a descriptive study is with the relational scan model. The phases of this research, connected to the universities council of higher education in Turkey constitutes teacher candidates. Instances of the Dokuz Eylül University, Buca Education Faculty Turkish language teaching, English language teaching,Computer teaching,primary teaching, pre-school teaching,Maths teaching,Science teaching departments of education 1. and fourth-year teacher candidates constitutes.

In this study, validity and reliability have been identified "Oral Expression Self-efficacy Scale" (Aydın,2013) were used.

As a result of the research, prospective teachers attending oral narratives about themselves deem adequate levels has been identified ($\overline{X}$=3,7). According to the data obtained based on the sections; preschool education teacher candidates ' oral expression the beliefs of the highest levels ($\overline{X}$=3,86) of self-efficacy, while Math teacher has the lowest level of the section ($\overline{X}$=3,56). According to the grade level

could not obtain a distinct difference. But in terms of gender female teacher candidates than men deem themselves in this area can be said to be more than enough. Highest arithmetic mean ( $\overline{X}$ =4,06) between dimensions (Listener Factor) 4. size.

**Keywords:** Speaking, Oral expression, Self-efficacy, Self-efficacy of Oral Expression.

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Doğası gereği sosyal bir varlık olan insan tek başına yaşayamaz. Etrafındaki diğer insanlarla etkileşim ve iletişim içinde olmak zorundadır. Çünkü bu, insan olmanın bir gereğidir. İletişimini de dil ile sağlamaktadır. Bazı canlıların kendi aralarında bir şekilde iletişim kurduğu bilindiği hâlde, iletişim amaçlı dili kullanma becerisi sadece insana ait bir beceridir. İnsan hem anlamak hem de anlaşılmak ister. Dil, hem anlama hem anlatma becerilerini kapsayan bir iletişim aracıdır. İnsan, okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya çalışırken; yazarak ve konuşarak da kendini anlatmaya çalışır.

Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir (Güneş, 2013: 1). İnsan var olduğu günden itibaren çevresi ile bir şekilde etkileşim kurmuş ve iletişim halinde olmuştur. İnsanlığın gelişimi ile birlikte birbirleri ile kurdukları iletişim de gelişmiştir. En nihayetinde insanın iletişim kurmak için sahip olduğu ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli araç dildir. Yıldız vd.ye (2013: 16) göre; dil, insanların düşüncelerinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Yani düşündükçe, zihinde yeni şeyler tasarladıkça dil gelişmiş ve daha sonra düşündüklerini dil sayesinde aktarmıştır.

Dilin temel işlevi bireyler arasında iletişimi sağlamak olduğundan, Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından biri de bireyin iletişim becerilerini en üst seviyeye çıkarmaktır. Temel dil becerilerinden konuşma ve yazma, iletişimin

anlatma boyutunu; okuma ve dinleme ise anlama boyutunu oluşturmaktadır (Özbay ve Çetin, 2011: 156). Dili oluşturan bu beceri alanları birbirleri ile ilişkilidir. Bu nedenle birindeki gelişim diğerini de etkileyecektir. İletişim, anlama ve anlatma becerilerinin bir arada kullanıldığı bir süreç olduğu için, dil becerilerinin geliştirilmesi de bir bütünlük içinde olmalıdır. Doğru, etkili ve sağlıklı bir iletişim için bunun olması gerekmektedir.

İnsan, dili kullanabilme becerisi ile dünyaya gelir. Aile ve yakın çevrenin etkileşimi ile bu becerilerin bazılarını kullanabilir ama bu da belirli bir yaşa kadardır. Daha sonrası için bu eğitimle mümkündür. Yıldız vd.ye (2013: 30) göre; yedi yaşından sonraki dil gelişiminde sorumluluk aileden okula ve dolayısıyla öğretmene geçer. Yani insan her ne kadar belirli bir seviyede dili kullanabilse de doğru bir iletişim için dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim almak zorundadır. Yine Yıldız vd.nin (2013: 49) dile getirdiği gibi; çağdaş eğitim, bireyin ana dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini öngörür. Bu nedenle ana dili eğitimi, beceri kazandıracak nitelikte, uygulamalı biçimde verilmelidir.

Dil, günlük hayatta sürekli kullanılan bir iletişim aracı olduğu için bunun öğretimi de uygulamalı yapılmalıdır. Bir şeylerin ezberletilerek dil becerisi kazandırmak pek mümkün değildir. Birey, dil becerilerini aktif bir şekilde kullanabilmek için öğrendiklerini sürekli uygulamalıdır. Dildeki beceri alanları; anlama ve anlatma becerisi kapsamında dört dil becerisinden oluşur. Bunlar; anlama becerisi içinde olan okuma ve dinleme, anlatma becerisi içinde olan konuşma ve yazmadır.

## 1.1.Dil Beceri Alanları

### 1.1.1. Dinleme

Daha dünyaya gelmeden anne karnında kullanılmaya başlayan dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin kazanılmasının başlangıcıdır ve bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Gelişmiş bir dinleme becerisine sahip bireyin konuşma, okuma ve yazma becerileri de gelişmiş olacağından eğitim öğretim hayatındaki başarısı da artacaktır (Özbay ve Çetin, 2011: 157). Birey eğitim ortamına girdiğinde, eğitimcilerin çoğu onların dinlemeyi bilerek geldiklerini varsayarlar. Bu nedenle bu beceriyi göz ardı ederek okuma ve yazma becerisine yönelirler. Oysaki diğer becerilerinin gelişiminde dinlemeyi bilme önemli bir yere sahiptir. Dinleme çoğu zaman işitme ile karıştırılabilmektedir. Dinleme, işitmeden çok daha kapsamlı bir süreçtir. Birey istemeden de işitebilir ama dinleme farkında olunarak gerçekleşen bir süreçtir. Dinleme, sesli okuma yapan birinin veya konuşan birinin söylediklerini işitip ardından da anlamlandırma sürecidir. Yani bireyin farkında olarak yaptığı bir eylemdir. Doğru ve etkili dinleme de eğitimle kazanılması gereken bir beceridir. Bu beceri alanının kazandırılması, MEB Türkçe (1-5. Sınıflar) Programında şu şekilde ifade edilmiştir:

Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2009: 14)

Dinlemeyi engelleyen birçok faktör olabilir. Bu, dinleyenin işitme ile ilgili bir problemi olabileceği gibi, konuşan kişiden ya da sesli okunan metnin özelliğinden, dinleyenin o anki ruh hâlinden ya da dinlemenin gerçekleştiği ortamdan kaynaklı olabilir. Bu nedenle öğretmen, dinleme esnasında öğrencileri ve ortamı iyi gözleyip iyi tanımalı ve dinlemeyi engelleyen faktörleri ortadan kaldırmak için çaba göstermelidir. Yıldız vd.ye (2013: 199) göre; dinlemede amaç anlamak ve öğrenmektir. Bu yüzden sağlıklı öğrenmelerin ve sağlıklı bir iletişim ortamının oluşması için öğretmen iyi bir dinleme ortamı yaratmalı.

### 1.1.2. Okuma

Dil beceri alanları içinde okuma, dinleme gibi anlamaya yönelik bir beceridir. Birey yazılı bir materyali okuyarak anlam kurmaya çalışır. Güneş'e (2013: 128) göre; yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Yıldız vd.ye (2013: 115) göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma tek yönlü bir süreç olmayıp birçok etkinliğin birlikte geliştiği karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Yine Sever (2011: 13) okuma ile ilgili şunları dile getirmiştir:

Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Bireyin öğrenme sürecinde okuma, çok önemli bir yere sahiptir. Sadece bir dersle sınırlandırılamayacak ve bütün dersleri öğrenebilmenin gerekliliği olan bir etkinliktir. Bu sebeple bireye, okuma alışkanlığı ve sevgisini kazandırabilmek ilk amaçlardan olmalıdır. Türkçe (6-8. Sınıflar) Programı'na (2006: 6) göre; programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açıcısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Okuma, insan yaşamının her döneminde önemli bir yere sahip olan bir beceri alanıdır. Onu yaşla sınırlamak ya da belli bir eğitim düzeyinin sorumluluğundan ibaret görmek büyük bir hata olur. İnsan, her dönemde değişen, gelişen, yenilenen bir varlıktır. Yaşla birlikte ilgiler, meraklar, arayışlar değişebilir; ancak okuma, bütün bu değişimlerin içinde ve onlarla beraber var olur ve yenilenir (İnnalı, 2014: 6-7).

### 1.1.3. Yazma

Sözün uçup yazının kaldığını yaşayarak öğrenen insanoğlu, başlayan bu devri daha üst boyutlara taşımada etkin rol oynamıştır. Düşüncelerin yazıya geçirildiğinde kalıcı olduğu görülmüş ve yazı, iletişimin en önemli aracı olma yolunda ilerlemeye başlamıştır (Dumanlı, 2014: 14). İnsan, kendini anlatma ihtiyacını yazma veya konuşma yoluyla gidermeye çalışmaktadır. Kalıcılık açısından ise yazma, konuşmadan daha öndedir. Yazmanın iletişim açısında önemli bir beceri olmasına rağmen, diğer dil becerilerine göre kullanımı daha azdır. Bunda, yazma eyleminin kapsamlı olması ve bir birikim gerektirmesi etkili olabilir.

Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Güneş, 2013: 157). Yazma eylemi düşüncenin bir ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler

toplamıdır (Yıldız vd., 2013: 217). Bireyin yazabilmesini etkileyen birçok unsur vardır. Öncelikle içinde yaşadığı çevre okumaya ve yazmaya değer veren bir çevreyse bu, bireyi muhakkak etkileyecektir. Kitap okumayı seven ve çok okuyan birinin yazma ihtiyacı da diğerlerine göre daha fazla olacaktır. Zihnindeki birikimleri yazıya aktarmak için planlama ve düzenleme becerisi önemlidir. Bu sayede zihindekiler bir düzene koyularak yazıya aktarılabilir.

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006: 7). Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar (Akyol, 2013: 107-108).

### 1.1.4. Konuşma

Konuşma; bireyin zihnindekileri ve hissettiklerini karşısındakine ya da karşısındakilere sesli olarak iletmede kullandığı dil beceri alanıdır. Hayatının devamlılığı için diğer insanlarla iletişim kurmak zorunda olan insan, konuşmayı çokça kullanmaktadır. Dil becerilerinin birbirinden bağımsız düşünülmesi pek mümkün değildir. Konuşma becerisi de en çok dinleme becerisi ile ilişkilidir denilebilir. Güneş'e (2013: 106) göre; konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce yakın çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını öğrenirler. Daha sonra bireysel çabaları ve sosyal etkileşimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler.

İnsan, doğuştan sahip olduğu konuşma becerisini kullanma sürecinde, önce dışarıdan gelen sesleri işitir, anlamlandırmaya çalışır. İçinde büyüdüğü aile ve yetiştiği çevre sayesinde konuşmayı öğrenir ve belirli bir yere kadar iletişim kurar. Okul çağına geldiğinde, diğer alanlarda olduğu gibi dil gelişimi alanında da yeni bilgileri ve sahip olduğu becerileri doğru, etkili kullanabilmeyi aldıkları eğitim ve öğretimle gerçekleştirirler. Yıldız vd.ye (2013: 162) göre; konuşma öğretimi, konuşarak daha iyi nasıl iletişim kurabileceğini, doğru seslendirmeyi, nazik konuşmayı ve kurallarına uygun anlatmayı kapsar.

Konuşma, birçok etkeninin bir araya gelmesiyle gerçekleşen bir süreçtir. Dil, ses, zihinde tasarlananlar bunlardan birkaçıdır. Konuşma, konuşmacıdan dinleyiciye doğru gerçekleşir ve birçok faktörden etkilenir. Konuşmacının özellikleri, dinleyicinin özellikleri, konu, vurgu, tonlama, diksiyon, jest ve mimikler bu faktörler arasındadır. Bunların bir arada ve uyum içinde olmasıyla birlikte sağlıklı bir iletişim gerçekleşir. Okulda öğretmen, iyi bir konuşmanın teorik bilgilerini verdikten sonra öğrencilere uygulamalar yaptırarak bu beceriyi kazandırmalıdır. Elbette öğretmen kendi konuşması ile de öğrencilere örnek davranışlar sergilemelidir.

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 (MEB, 2006: 6).

**Problem Durumu**

İçinde pek çok kavram barındıran ve sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşmesinde büyük görevler üstlenen konuşma becerisi; insanı insan yapan en

belirleyici unsurlardan biridir (Doğan, 2009: 187). Konuşma; zihinde tasarlananların ve duyguların sözlü olarak karşıdakilere iletilmesidir. İnsan, bu yetenek ile dünyaya gelir. Aile içinde ve yaşadığı çevrede konuşmayı öğrenir; diğer insanlarla belirli bir çerçevede iletişim kurar. Çünkü insan, yaşadığı sürece diğer insanlarla anlaşmak, iletişim kurmak zorundadır. Bunun da en pratik ve yaygın yolu konuşmadır.

Bireyin sosyal hayatında ve eğitim hayatında başarılı olabilmesinde iyi iletişim kurabilmesi önemli bir etkendir. Dil becerileri de eğitimle etkili bir şekilde kullanılabilir. Çocuğun eğitim hayatına girmesi ile birlikte, bütün alanlarda gelişimi amaçlanır. Dili kullanabilme de bunların içindedir. 1980'lerden itibaren başta Bandura olmak üzere birçok psikolog ve eğitim bilimci tarafından geliştirilen öz yeterlik kavramı bireyin bir alandaki başarısında etkili olan en önemli faktör hâline gelmiştir. Öz yeterlikte amaç, öğrenen durumundaki bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalıklarını ortaya koyarak öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Okul öncesi dönemden başlayarak bireylerin öğrenme sürecini değerlendirmelerinde olumlu katkılar sağladığı kabul edilen öz yeterlik, aynı zamanda öz düzenlemeyi de beraberinde getirir. Yani birey, bir alandaki yeterliğini bilirse çalışmalarını da o doğrultuda gerçekleştirir. Öz yeterliği ne kadar yüksekse o oranda başarılı olur ve başarısı arttıkça yeterlik algısı da artar.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğrenci ile birlikte öğretmen yer almaktadır. Çocuğun iyi bir eğitim alması, iyi yetişmiş ve nitelikli bir öğretmen ile mümkün olur. Öğretmen, öğrenci ile sürekli iletişim hâlindedir. Dil becerilerini kazandırmasının yanında kendi konuşmalarıyla da öğrenciye modeldir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenin yükseköğretimde iyi bir eğitim alması ve kendisini geliştirmiş olması gerekmektedir. Öğrenme, önce eksik yönlerin fark edilip sonra bu eksikliklerin giderilmesi düşüncesine dayanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda da eksik olan ve gerekli olan yönler fark edilirse eğitim ve öğretim faaliyetleri ona göre düzenlenir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inanç düzeylerini tespit etmektir. Geleceğin öğretmeni gözüyle bakılan öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları problem durumunu oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 8 farklı öğretmenlik programının 1. ve 4. sınıf öğrencileridir. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerinin bölüm, sınıf seviyesi, cinsiyet ve sözlü anlatımın boyutlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgularla sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

**Amaç ve Önem**

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını saptamaktır.

Kişinin diğer kişilerle ilişkilerini sürdürmesi ve iletişim sağlaması için en çok gereksinim duyduğu dil etkinliği konuşma becerisidir (Degeç ve Ünal, 2012: 737). Konuşma, zihnin söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesidir (Temizyürek, 2007: 117). Bu beceri, sadece insana verilmiştir. Var olduğu andan itibaren iletişim kurmak zorunda olan insan, ailesinde ve yetiştiği çevrede konuşmayı öğrenir. Eğitim kurumuna girdiği andan itibaren sahip olduğu bu beceriyi daha doğru, güzel ve etkili kullanabilmek için gerekli eğitim ve öğretimi almaya başlar. Buradaki en önemli faktör öğretmendir. Her alanda iyi bir eğitim, iyi bir eğitim almış ve gelişmiş öğretmen ile mümkündür. Özellikle iletişim becerisini iyi kullanabilen bir öğretmen, öğrenci ile geliştirilen sağlıklı bir iletişim ve iyi yetişen öğrenciler demektir.

Bandura'nın öncüsü olduğu öz yeterlik; bir alandaki başarıyı etkileyen en önemli kavramlardan birisidir. Öz yeterlik, bireyin bir alandaki yeterliliğine olan inancıdır. Bu da bireyin, sahip olduğu becerilerin ne kadar farkında olduğu ile ilgilidir. Farkındalık ise beraberinde düzenlemeyi getirir. İletişim becerisi iyi kullanabilme, öğretmen adayının sahip olması gereken bir beceridir. Öğretmen adayı bu becerisinin ne kadar farkında olursa, eksiklerini görüp ona göre geliştirme yoluna gidecektir.

Alan yazın tarandığında rastlanan birçok öz yeterlikle ilgili yapılmış çalışmaya rağmen, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine yapılmış üç farklı çalışmaya (Oğuz, 2009; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Katrancı, 2014) rastlanmıştır.

Araştırmadan çıkacak olan sonuçlara göre öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu ortaya konulacaktır. Bu sonuçlara göre yapılacak olan değerlendirmeler, gerek adayların öz düzenleme yapmalarına gerekse alanla ilgilenen yöneticilerin sözlü iletişimin aksayan yanlarını görebilmeleri açısından olanak tanıyacaktır.

## Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini "Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır.

## Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sözlü anlatımın boyutlarına göre farklılık göstermekte midir?

## Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin verilen anketleri doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin evreni temsil ettikleri varsayılmaktadır.

## Sınırlılıklar

1. Araştırma sadece Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.
   Sonuçlar benzer özellikler taşıyan öğrencilere genellenebilir.

2. Araştırmaya; Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencileri katılmıştır. Diğer branşlar dâhil edilmemiştir.

3. Araştırma, devlet üniversitesi ile sınırlıdır. Özel üniversite dâhil edilmemiştir.

## Tanımlar

***Konuşma:*** Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir (Temizkan, 2009: 91).

***Sözlü İletişim:*** Sözlü iletişim, bireyler arasında duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü olarak değiş tokuşu ile olan iletişimdir (Peker: 2001: 254).

***Öz Yeterlik:*** Öz yeterlik; insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkiye sahip olan performanslarını, belirlenen düzeyde ortaya koyabilmek için yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1994: 2).

***Sözlü Anlatım Öz Yeterliği:*** Bireyin, diğer insanlarla iletişim kurarken kullandığı konuşma becerisinde, kendi yeterliliğine olan inancıdır.

# BÖLÜM II

# 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

## 2.1. Sözlü Anlatım

Bireyin, diğer bireylerle iletişim kurma zorunluluğu; toplu yaşamasının bir gerekliliği olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte insanın anlaşılma ve kendini anlatma gereksinimi her daim olmuştur. Çünkü insan; kimseyle iletişim kurmadan sağlıklı bir hayat süremez.

İletişim olmadan insanların toplumsallaşması, bireysel ve toplumsal kimliklerini kazanmaları mümkün değildir (Temizkan, 2013: 5). İnsanın sosyal bir varlık olması duygu, düşünce, istek, hayal ve gereksinimini çeşitli şekillerde paylaşmasını zorunlu kılmıştır (Durukan ve Maden, 2010: 60). Çetinkaya (2011: 567) ise bu konuda şunları söylemiştir: Toplumsal bir varlık olan insan, yüzyıllar boyunca çevresiyle etkileşim içerisinde olmuştur. Duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve umutlarını aktarma gereksinimini konuşarak ve yazarak gidermeye çalışmış, bunların da dinleme ve okuma yoluyla anlaşılmasını istemiştir. Bu görüşler de göz önünde bulundurulduğunda denilebilir ki; insanın toplum içinde yaşaması, beraberinde iletişim kavramını ortaya çıkarmıştır. Bireysel ve toplumsal varlığının devam etmesi için de iletişim kurma gerekliliği doğmuştur.

İletişim kurmanın, insan ve toplum hayatı açısından en önemli fonksiyonu karşılıklı anlaşmayı sağlamaktır (Temizkan, 2009: 92). İnsan hayatı için çok önemli olan ve anlaşmayı sağlayan iletişim; Peker'e (2001: 254) göre davranış değişikliği meydana getirmek üzere bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin bir kimseden diğerine aktarılması ve bunların bozulmadan doğru olarak anlaşılmasını içeren bir süreçtir. Duygularını, düşüncelerini, isteklerini vb. güzel ve etkileyici bir şekilde anlatabilmenin sözlü ve yazılı olmak üzere iki yolu bulunmaktadır (Temizkan, 2013: 205). İnsanların yazılı ve sözlü iletişim kurmasını sağlayan araç ise dildir. Yelok ve Sallabaş'a (2009: 582) göre dil; duygu, düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir. Dil iki boyutta değerlendirilecek olursa bunlar anlama ve anlatmadır. Anlama ve anlatma karşılıklı olarak birbirini tamamlayan bir süreçtir. Kurudayıoğlu'na (2011: 216) göre dil anlama ve anlatma süreçlerini içerisinde barındıran iki kutuplu bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle bireyler okurken, dinlerken ve izlerken anlamaya; konuşurken ve yazarken de anlatmaya çalışırlar. Bu konuda Temizkan (2013: 199) şunları belirtmiştir: İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden birisi de şüphesiz dil becerisidir. İnsanlar dil becerileri sayesinde konuşur, anlaşır; duygu ve düşüncelerini ifade ederler ya da başkalarını bu özellikleri ile anlamaya çalışırlar. Dil becerisi genel olarak anlama ve anlatma olmak üzere 2 grupta değerlendirilir. Dili oluşturan bütün beceri alanları birbiriyle ilişkilidir ve bu beceriler ancak birbirleriyle bütünlük içinde geliştirilebilir (Yıldız ve Yavuz, 2012: 321).

İnsan şüphesiz ki var olduğundan beri iletişim kurmaktadır ve bunu çeşitli şekillerde gerçekleştirmiştir. Dumanla, güvercinle olan iletişim en eski ve en ilkel yöntemler olsa da belli bir zaman diliminde kullanılmıştır. Bunun yanında sözlü iletişim ve yazılı iletişim en çok kullanılanlardır. Yazının bulunmasına kadar geçen süreç de göz önünde bulundurulacak olursa sözlü iletişim en çok kullanılan iletişim şeklidir. Temizyürek'e (2007: 120) göre; insanın çevresindeki diğer insanlarla anlaşabilmesinde en büyük payı sözlü iletişim oluşturmaktadır.

Sözlü iletişim, bireyler arasında duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü olarak değiş tokuşu ile olan iletişimdir (Peker, 2001: 254). Sözlü anlatım yazılı anlatımdan biraz farklıdır. Konuşurken dinleyenin göstereceği tepkiler (yüz ifadelerinin değişmesi, soru sorması vs.) bizi hemen etkileyerek amacımıza uygun konuşmamızı sağlar. Yazılı anlatımda bunu yapabilmemiz mümkün değildir (Temizkan, 2013: 217). Buradan şu sonuca varılabilir ki; konuşma esnasında sözlü ifadenin dışındaki unsurlar konuşmanın gidişatını değiştirmektedir. Dinleyici diye bir faktör daha karşımıza çıkmaktadır ki bu da konuşmayı yönlendiren en önemli unsurlardan biridir. Temizkan'a (2013: 203) göre; iletişim sürecinin istenen sonuçlarla tamamlanabilmesi için konuşmacı ile dinleyici arasında ortaklaşa gösterilecek bir çabaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Sözlü iletişimdeki başarı, etkin dinleme ve etkin konuşmaya bağlıdır (Temizkan, 2013: 202). Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilme işidir (Temizkan, 2009: 91). Temizyürek'e (2007: 119) göre; toplum içinde iletişim türü olarak en fazla konuşmayı kullanan insanın, duygu ve düşüncelerini karşı taraftakilere sözlü olarak doğru, düzgün, açık ve anlaşılır bir şekilde anlatabilmesi gerekir. Bir başka tanımda (Yelok ve Sallabaş, 2009: 582) insan hayatı boyunca edindiği bilgi, görüş, izlenim ve düşüncelerini karşısındakilere sözlü olarak aktarmasına konuşma denmektedir. Kısaca ifade edilecek olursa; konuşma insanın zihnindekileri sözle ifade etmesidir. Canlılar içerisinde düşünce ile birlikte bu beceri sadece insana verilmiştir. Bu yüzden konuşma becerisi insanın, diğer canlılardan ayrılan en belirgin özelliğidir. Anlaşmanın ise en kolay yoludur. Arslan'ın (2012: 222) da belirttiği gibi konuşma; insanın öteki insanlarla ilişkilerini sürdürebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir etkinliktir.

İnsan hayatında vazgeçilmez bir iletişim biçimi olan konuşma; duygu, düşünce, istek, hayal ve izlenimlerin karşıdaki kişi veya kişilere sözlü bir şekilde iletilmesini sağlayan, sözel ve sözel olmayan birçok unsurun bir araya gelerek oluşturduğu ve

insanın kendisini anlatma ihtiyacından doğan bir dil becerisidir. Günlük hayatta sıkça kullanılan bir iletişim biçimi olmakla birlikte; sözel unsurların yanı sıra sözel olmayan unsurlar dinleyici üzerinde çokça etki bırakmakta ve duygular daha rahat bir şekilde dinleyiciye ulaştırılabilmektedir. Ayrıca konuşma esnasında, dinleyiciden anında dönüt alınabilmekte ve bu da konuşmanın akışına büyük ölçüde yön vermektedir. Bu, dinleyicinin tepkisine göre olumlu veya olumsuz devam edebilmektedir. Yukarıda dile getirildiği gibi bu da konuşmanın, dinleme becerisi ile bir bütünlük içinde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

### 2.1.1. Sözlü Anlatımın Önemi

İletişim kurmanın, insan ve toplum hayatı açısından en önemli ve birinci fonksiyonu karşılıklı anlaşmayı sağlamaktır (Temizkan, 2013: 5). Sosyal bir varlık olması ve konuşma yeteneğine sahip olan tek varlık olmasından ötürü insan; diğer insanlarla olan iletişiminde en fazla sözlü iletişimi kullanmaktadır. Çünkü konuşma; insanlığın var oluşundan beri vardır. İletişimde ise en kısa ve en kolay olma özelliğine de sahiptir. Kurudayıoğlu'na (2003: 290) göre; bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum hayatında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden de biridir. Yine aynı konuda Özbay (2005) şunları belirtmiştir: İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. Yukarıda da belirtildiği gibi insan, toplum içerisinde birçok farklı ortamda bulunmaktadır. İş ortamı, eğitim ortamı, okul ortamı, günlük hayatı bunlardan birkaçıdır. Hepsinde de farklı rol modelleri vardır. Hiçbir ortamda da tek başına olmadığı düşünüldüğünde kullandığı en önemli iletişim yolu konuşmadır. Buna bağlı olarak bulunduğu ortamlardaki başarı ve başarısızlığında en büyük pay konuşmaya aittir. Altun'a (2012: 258) göre; insanı diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden biri olan konuşmanın, usulüne göre yapılması hemen her alanda başarılı olmanın temel şartlarındandır. Bütün dil becerilerinde olduğu gibi konuşmanın da bir usulü vardır. Zihinden geçenlerin sözlü olarak karşıya doğru aktarılabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Ancak bunlara dikkat edildiğinde düşünceler doğru ve anlamlı bir şekilde

karşıdakilere aktarılacak, sağlıklı bir iletişim kurulmuş olacaktır. Yelok ve Sallabaş'a (2009: 583) göre; bilgileri hafızasında düzenli olmayan bir konuşmacı çeşitli anlamsız sesler çıkarır ve gereksiz duraklamalar yapmak zorunda kalır. Bu durum akıcı, etkili ve anlamlı bir konuşma yapmayı güçleştirir.

### 2.1.2. Sözlü Anlatımı Etkileyen Faktörler

Düşüncenin bildirilmesi bakımından konuşma, kişisel bir etkinliktir. Sözün başkasına yöneltilmesi bakımından ise toplumsal bir nitelik taşır (Ünalan, 2007: 2). Daha önce de belirtildiği gibi insan toplum içinde yaşar ve hayati devamlılığı için diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. İnsanın sahip olduğu dil becerileri göz önüne alındığında ise kendini anlatmada kullandığı iki beceri vardır ki bunlar sözlü ve yazılı anlatımdır. Yazılı anlatımla kıyaslandığında sözlü anlatım daha çok başvurulan bir iletişim şeklidir. Degeç ve Ünal'a (2012: 736) göre; konuşma becerisi insanı insan yapan, onu diğer varlıklardan ayıran en önemli unsurdur. Ayrıca anlaşmanın da en yaygın, en doğal ve en kolay yoludur.

İletişimde en çok tercih edilen konuşma; birçok etmenin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir. Özdemir'in de (2011: 45) belirttiği gibi; konuşma, çok yönlü ve çok boyutlu bir olgudur. Sözlü anlatım süreci, sadece düşüncelerin sese dönüştürüldüğü bir süreç değildir. Süreci etkileyen birçok faktör vardır. Altun'a (2012: 258) göre; duyguların ve düşüncelerin hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmayla dinleyenlere aktarılması, sözlü anlatımdır. Sözlü anlatım, sadece konuşmayla sınırlandırılmaz, beden dilinin ustalıkla kullanılması da bu ifade tarzının vazgeçilmezlerindendir.

Sözlü anlatım; zihinde tasarlanan duygu, düşünce ve izlenimlerin bir dışavurumudur. Yani konuşma ilk önce zihinde başlar. Ulucan'a (2012: 290) göre; her şeyden önce doğru ve etkili bir konuşma, doğru ve sağlıklı bir düşünme ile mümkündür. Konuşma zihinde başlayan bir süreç olduğuna göre zihinde

tasarlananlar, konuşmanın başlangıcını ve gidişatını etkileyen faktörlerin başında gelir. Çünkü konuşmanın başlangıç anından sonra gelişen süreç, düşünce ve duygulara göre şekillenecektir. Yelok ve Sallabaş'a (2009: 583) göre; iyi bir konuşmacının bilgiyi beyninde düzenli bir biçimde depolaması, bu bilgileri gerektiği yerde ve zamanda hızla aktarabilmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisi kişinin kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir (Ünalan, 2007: 2). Konuşmanın; duygu ve düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması olduğu düşünüldüğünde bu paylaşım ikinci bir kişiyi gerektirir. Çünkü konuşma, karşılıklı gelişen ve devam eden bir süreçtir. Bu süreçte konuşanın karşısındaki kişi ya da kişiler dinleyici grubunu oluşturmaktadır. Yani bu süreç karşılıklı belirleyicilik şeklinde devam etmektedir. Aktaş ve Gündüz'e (2013: 125) göre; dinleyici, konuşmanın hedef kitlesini oluşturur. Bu yüzden konuşmacı, hedef kitlenin ilgi alanına, azlık-çokluk durumuna, kültür düzeyine, dünya görüşlerine, bağdaşık(homojen) ya da bağdaşmamış(heterojen) oluşlarına göre malzemesini toplar ve konuşma planını ona göre düzenler. O hâlde denilebilir ki; dinleyici sözlü anlatımı etkileyen bir diğer faktördür.

Sağlıklı bir iletişim sürecinin gerçekleşmesi için konuşanın vermek istediği mesajı dinleyiciye en iyi şekilde iletmesi ne kadar önemli ise, dinleyenin bu mesajı doğru bir şekilde algılayıp anlamlandırması da o kadar önemlidir (Özbay ve Çetin, 2011: 159). Konuşan, konuşmanın başlangıcını, gidişatını ve sonunu hitap ettiği kitleye göre belirler. Konuşan ile dinleyen arasındaki iletişimin niteliği, konuşmanın başarısını belirleyecektir. Aktaş ve Gündüz'ün de (2013: 87) belirttiği gibi; iletişim açısından konuşmacı ile dinleyicinin birbiriyle bağlantılı olduğu, başarılı bir konuşmada konuşan kişi ile dinleyici arasındaki iletişimin kesintisiz ve uyum içinde devam etmesi gerektiği bilinmektedir.

Konuşulana yoğunlaşma; mesajın dinleyici açısından önemine bağlıdır. Ayrıca konuşmanın yoğunluğu, doğruluğu, sürekliliği ve ortamı da dikkat sürecini etkileyen unsurlardır (Akyol, 2013: 3). Konuşma, konuşmacı ile dinleyici arasında gelişen bir süreçtir. Yani konuşanın anlattığı konunun muhatabı dinleyicidir. Eğer konu dinleyicinin ilgisini çekmişse ve içerik dinleyenin anlayacağı bir şekilde aktarılıyorsa konuşma doğru ve anlamlı bir şekilde devam edecektir. Aksi durumda dinleyici konuyu önemsemiyor ya da anlatış tarzından sıkılıyorsa konuşmanın gidişatı olumsuz etkilenecektir. Burada da diğer bir faktör olan üslup karşımıza çıkmaktadır. Kısaca üslûp, bir konunun ifade ediliş tarzıdır. Bir konu, birçok farklı üslûpla anlatılabilir. Önemli olan hangi üslûbun konuyu daha iyi aktardığıdır. Çünkü bir konunun içeriği, dinleyenler için ilgi çekici olduğu hâlde ifade ediliş tarzını beğenmediği için sıkılabilir ve konuşmayı dinlemek istemeyebilir. Ünalan'a (2007: 36) göre; konuşmada ne söylediğimiz kadar önemli olan bir başka husus da, nasıl söylediğimizdir. Her durumun gerektirdiği farklı bir üslûp vardır. Yine Aktaş ve Gündüz'ün (2013: 135) de belirttiği gibi; tekdüze bir konuşma, konu ne kadar ilginç olursa olsun, dinleyicileri bıktırır, ilgilerini azaltır.

#### 2.1.2.1.Jest ve Mimikler

İnsanlar zaman zaman iç dünyalarındaki duygu ve düşünceleri kelimelere dökemez. Bu gibi durumlarda da duygu ve düşüncelerini karşı tarafa anlatabileceği bir aracın eksikliğini hisseder (Temizkan, 2013: 21). Eksikliği hissedilen bu araç jest ve mimiklerdir. Jest ve mimikler; sözle anlatılan duygu ve düşünceleri destekleyen ve tamamlayan bir unsurdur. Ünalan'a (2007: 2) göre; insanlar düşüncelerini başkalarına seslerle iletirler. Ancak bunu yaparken de sözlerini etkili kılmak için jest, mimik, tonlama, vurgulama gibi konuşmayı tamamlayıcı öğelere başvururlar. Bu tamamlayıcı öğelerden jestler; baş, el, kol, ayak ve bacakların kullanımını; mimikler ise yüz kaslarının kullanımını ifade eder. Özdemir'e (2011: 185) göre; el, kol, baş, omuz ve yüz çizgilerimizin hareketleridir jest ve mimikler. Bu hareketler doğal bir biçimde yapılırsa konuşmamız canlılık kazanır, sözcükler ve cümleler renklenir.

Konuşmacının, anlatmak istediklerini sözle dile getirmesi sırasında başka hiçbir harekette bulunmaması konuşmanın bir süre sonra monoton bir hâle gelmesine yol açacaktır. Bu da dinleyiciyi sıkacak ve konuşmanın etkililiği oldukça azalacaktır. Özellikle uzun süren ve konunun dikkat çekme özelliğinin az olduğu bir konuşmada, konuşma amacına ulaşmayacaktır. İşte burada konuşmacı, beden dili olarak adlandırılan jest ve mimiklerin imkân ve katkılarından en üst düzeyde yararlanmalıdır.

Beden dilinin kullanılması, bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bu hareketler rastgele kullanıldığında veya gereğinden fazla kullanıldığında konuşmanın gidişatını olumsuz etkileyebilmektedir. Aktaş ve Gündüz (2013: 104) sözlü anlatımı başarılı kılan özelliklerden biri olan jest ve mimiklerin ustalıkla kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Öncelikle kullanılacak olan jest ve mimikler Aktaş ve Gündüz'ün (2013: 136) de belirttiği gibi; metnin içeriği ile uyumlu olmalıdır. Sözlerin ifade ettikleri ile beden dilinin ifade ettikleri arasındaki tutarsızlık, dinleyiciyi olumsuz yönde etkileyecektir. Ünalan'a (2007: 72) göre; konuşmalarınız eğer beden dilinizle çelişki oluşturuyorsa sizi dinleyen ve izleyenler için inandırıcılığınız sarsılacaktır. Diğer bir husus ise beden dili kullanımındaki aşırılıktır. Konuşma esnasında, gereğinden fazla kullanılan jest ve mimikler dinleyicinin dikkatini konu üzerinden uzaklaştıracak ve daha çok hareketlere takılıp kalmalarına neden olacaktır. Konuşmayı destekleyen bir unsur olan beden dili bu özelliğini yitirecek ve konuşmayı olumsuz etkileyecektir. Bu yüzden konuşmacı, beden dilini çok dikkatli kullanmalıdır.

#### 2.1.2.2. Sesin Kullanımı

İnsan düşünce, duygu ve coşkularını kendi vücudunda bulunan ses aracının yardımıyla söze dönüştürerek başkalarına anlatabilir (Şenbay, 2013: 11). Konuşma bir anlamda ses demektir. Ses ise, soluktan başka bir şey değildir (Taşer, 2012: 155).

İnsan, vücudundaki ses organları (ağız, dil, diş, soluk borusu, akciğer, …) yardımıyla sesi meydana getirir. Bu süreçteki en önemli şey nefes alıp vermedir. Zaten yapılan bu işlem, ses organlarını işlevsel hâle getirir. Erdem'e (2013: 48) göre; nefes verirken çıkardığımız havanın ses telleri ve diğer organlar vasıtasıyla titreşimlere dönüşmesi sonucu ses oluşur. Yeryüzündeki bütün diller, nefes verirken ortaya çıkar. Buradan yola çıkarak ses oluşum aşamasının nefes alıp vermeyle başladığı düşünülürse; doğru nefes alıp vermek çok önemlidir. Doğru nefes için ise diyaframı doğru kontrol etmek gerekir. Diyafram denilen şey; asıl görevi nefes almayı sağlayan, karın boşluğu ile göğüs kafesi arasında yer alan bir kas yapısıdır. Erdem'e (2013: 49) göre; diyaframı kontrol becerisiyle konuşma arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Denilebilir ki; doğru kontrol edilen diyafram, doğru çıkan ses anlamına gelir. Aktaş ve Gündüz (2013: 102) ile Özdemir (2011: 45) sesin konuşmadaki en önemli unsur olduğunu vurgulamıştır.

Toplumumuzda, herkesin söyleyecek sözü vardır. Ancak içeriği ne kadar zengin olursa olsun, söz iyi anlatılmazsa gereken etkiyi yaratmaz (Erdem, 2013: 95). Sözün iyi anlatılması, sesin iyi kullanılması ile gerçekleşecektir. İyi bir konuşma sesinin sahip olması gereken bazı özellikler vardır.

#### 2.1.2.2.1. İşitilebilirlik

Konuşma karşılıklı gerçekleşen bir süreçtir. Konuşan ve dinleyen konuşmanın en önemli öğeleridir. Öncelikle dinleyenin söylenenleri işitmesi ve daha sonra anlamlandırması gerekir. Doğru bir şekilde işitilmeyen ses, anlamlandırılamayacak ve konuşma amacına ulaşmayacaktır. İşitilmeme durumunun iki sebebi vardır. Bu, ya dinleyiciden ya da konuşmacıdan kaynaklanır. Dinleyenin, duyma organıyla ilgili bir sıkıntısı var ise işitme gerçekleşmeyebilir. Diğer husus ise, konuşmacının sesini işitilebilir bir biçimde karşı tarafa iletememesidir. Ses işitilebilir olmalı ki dinleyen bunu anlamlandırabilmeli.

#### 2.1.2.2.2. Akıcılık

Akıcılık; bir yargıyı bildiren cümledeki kelimelerin birbirleriyle uyum içerisinde söylenmesidir. Konuşma içerisinde anlam bütünlüğünü bozan kelimelerin yan yana getirilmesi ve konuşma hızının ayarlanamaması, olması gerekenden daha yavaş ya da daha hızlı olması akıcılığı olumsuz yönde etkileyecektir. Özdemir'e (2011: 47) göre; sözcükleri tam öbeklendirmeme, yanlış soluk alma, vurgulamayı yerinde yapmama akıcılığı engeller. Bunun sonucunda dinleyici sıkılacak ve konuşmayı dinlemek istemeyecektir.

#### 2.1.2.2.3. Açıklık

Bazen konuşmacının ağzından çıkan kelimeler dinleyici tarafından işitildiği hâlde anlaşılmaz. Bunun nedeni ifadenin açık olmayışıdır. Konuşmacının sesleri veya heceleri tam söyleyememesi açıklığı engeller. Seslerin ve hecelerin tam çıkarılamamasının yanında hecelerin de birbirine anlamlı bir şekilde ulanmaması bir başka etkendir. Özdemir'in (2011: 47) de söylediği gibi; açıklığın sağlanması, özellikle seslerin ve hecelerin birbirine tam olarak ulanmasına bağlıdır.

#### 2.1.2.2.4. Boğumlama

Sözel konuşmanın temelini boğumlanma (telaffuz) oluşturmaktadır (Taşer, 2012: 128-129). Boğumlanma, sözcükleri oluşturan fonemlerin (ses) düzgün ve açık bir şekilde sesletilmesi demektir. Yani boğumlama, seslerin söze dönüşmesindeki en büyük etken denilebilir. Türkçede 8 tanesi ünlü, 21 tanesi ünsüz olmak üzere 29 fonem vardır. Ünlü seslerin boğumlanma alanı, ünsüz seslerin ise boğumlanma noktaları vardır. Ünlülere nazaran ünsüzlerin boğumlanmasında daha ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Ünsüzlerin boğumlanmasında en etkin ses organının dil olduğu söylenebilir. Erdem (2013: 97); ünsüzler dilin temas noktasına göre; dudak, diş, diş dudak ve damak diye tasnif edilebileceğini belirtmiştir. İşte dilin, bu boğumlanma noktalarına tam temas edememesi durumunda doğru boğumlanma gerçekleşemez. Bu da dinleyicinin konuşmayı anlayamamasına neden olur. Doğru ve düzgün konuşma,

öncelikle fonemlerin doğru ve düzgün boğumlanmasına bağlıdır (Taşer, 2012: 125). Şenbay'ın (2013: 123) da söylediği gibi; ancak güzel bir ses, doğru bir söyleyiş ve iyi bir boğumlandırma sizi rahatlıkla dinletmek için güzel bir araç niteliğindedir.

### 2.1.2.3. Vurgu

Konuşma sırasında kelimelerin tüm heceleri aynı tonda ve aynı vurguda okunmaz. Tüm dillerde kelimelerin farklı hecelerine vurgu yapılır ve bu vurgular konuşmanın doğallığını oluştururlar (Ünalan, 2007: 177). Vurgu, ses tellerinin titreşim sayısının, yani frekansın yüksek olması ile ilgilidir. Frekansın alçak ya da yüksek olması, kişinin duygu ve düşünce dünyasını yansıtmakla birlikte, anlamı da önemli derecede etkilemektedir (Özbay ve Çetin, 2011: 161). Bir kelimedeki bazı hecelerin veya bir cümledeki bazı kelimelerin diğer hece ya da kelimelere göre daha baskılı seslendirilmesine vurgu denir. İki farklı vurgu vardır. Bunlar sözcük ve cümle vurgularıdır. Bir konuşmada hep aynı vurguda söylenen heceler tekdüzeliğe neden olur. Her konuşmanın kendi içinde bir ahengi vardır. Bu ahenk büyük ölçüde vurgu ile sağlanır. Aktaş ve Gündüz'e (2013: 113) göre; vurgu, söze duygu ve ahenk katmakla konuşmayı tekdüzelikten kurtarır. Vurgusuz konuşma olmaz, önemli olan bilerek ve yerinde yapılan vurgudur.

Vurgu, kelimelerin anlamlarında farklılık yaratmasının yanında, konuşanın önem verdiği ve dinleyenin özellikle önem vermesini istediği kelime ya da kelime grubunu belirgin hâle getirir (Coşkun, 2009: 44). Vurgu, gelişigüzel yapılan bir seslendirme değildir. Bu şekilde yapılan bir seslendirme dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Sever'in (2011: 41) de belirttiği gibi; vurgular, konuşma sırasında dikkati sağlamada önemli noktaları belirtmede kullanılır. Konuşma esnasında yanlış yapılan vurgular, dikkati dağıtacak ve dikkati sağlayamayan bir konuşma etkili ve anlamlı olmayacaktır. Çünkü her konuşma kendi içinde bir anlam ve bütünlük taşır. İşte bu anlamı belirlemede (Özdemir, 2011: 53) ve anlamın doğru bir şekilde dinleyiciye iletilmesinde (Ulucan, 2012: 296) vurgu çok önemli bir yere sahiptir.

### 2.1.2.4. Ton

Konuşma sürekli aynı ritim üzerine olmaz. Kelimelerin ve cümlelerin anlam değerlerine göre seste çeşitli değişiklikler meydana gelir (Erdem, 2013: 116). İşte bu çeşitli değişiklikler, sesin tonu ile ilgilidir. Tonu meydana getiren ise sesteki titreşimlerdir. Ton, sesin yüksekliği ve şiddeti ile ilgilidir. Yani denilebilir ki; kelimelerin anlam özelliklerine uygun olarak farklı yükseklikte ve şiddette sesletilmesidir. Çünkü bir konuşmada bütün cümleler aynı duygu değerine sahip değildir. Zaman zaman alçalıp yükselmelerin olması gerekir. Aynı ses yüksekliğinde devam eden bir konuşma, dinleyici açısından herhangi bir farklılık arz etmeyecek ve dinleyici bir süre sonra sıkılacaktır. Özdemir'in (2011: 72) de dile getirdiği gibi; güzel ve etkili konuşmada sesimizi değişik tonlamalarla kullanabilme oldukça önemlidir. Bağırarak konuşma, sesin şiddetini ayarlamada bir kriter değildir. Aksine bağırarak yapılan konuşma dinleyicide rahatsızlığa neden olur. Sesin şiddeti, dinleyicinin duyabileceği şekilde sesi ayarlamaktır. Bazı duygu durumlarına göre yerinde alçalıp yükselmelerin yapılmasıdır. Konuşmacının, düşündüklerini karşı tarafa anlamlı ve doğru bir şekilde iletebilmesi doğru tonlama ile sağlanabilir. Taşer'e (2012: 126) göre; sesinin gücünü düşüncelerinin gücüne uyduramayan bir konuşmacı, dinleyiciye içtenlikli görünemez.

Konuşmacının konuşma hızı, yapılan tonlamayı da büyük ölçüde etkilemektedir. Sesin akıcılığından bahsederken, hızın etkisi belirtilmişti. Konuşmanın olağandan yavaş ya da hızlı olması akıcılığı olumsuz yönde etkilediği gibi güçlü tonların çıkarılmasını da olumsuz etkileyecektir. Taşer'in (2012: 127) de üzerinde durduğu gibi; hızlı konuşma güçlü tonlar çıkarmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca sesin tonundan konuşan kişinin kız ya da erkek olduğu anlaşılabilir. Bunun yanında kızgın, sinirli, heyecanlı ya da üzgün olduğu duygu durumları da anlaşılabilir.

#### 2.1.2.5. Diksiyon

Söyleyiş, konuşmanın kavranması için, sözlerden daha etkilidir (Erdem, 2013: 93). Daha önce de belirtildiği gibi konuşmanın içeriği kadar, o içeriği karşıdakilere iletme şekli de çok önemlidir. Konuşmayı etkileyen birçok etmen vardır. Bu etmenlerin bir tanesindeki aksaklık, konuşmayı olumsuz yönde etkilemeye yetebilir. Ancak bütün etmenlerin doğru bir şekilde bir araya gelmesiyle, iyi bir konuşma sağlanabilir. İçeriğin anlamlı bir şekilde iletilmesinde söyleyiş yani diksiyon büyük önem taşır. Şenbay'a (2013: 72) göre; diksiyon, söz söylerken duygu ve düşünceleri doğru, üslûbuna uygun olarak anlatmak için sesin uyumunu, söylenişi, sözcük hecelerinin uzunluğu, kısalığı ve vurgu bakımından doğruluğu, jesti, mimiği, takınılacak tavırları yerinde ve güzel kullanma sanatıdır. Denilebilir ki; konuşmaya konu edilen durum bu sanatla anlam bulur. İçeriğin, dinleyiciye anlamlı ifadesinde bir köprü görevi görür. Özdemir'in (2011: 25) de dile getirdiği gibi; etkili bir ses tonuna dayanmayan, el ve yüz hareketleriyle beslenip renklenmeyen bir konuşma, ölü bir konuşmadır. Yani birçok faktörün bir araya gelerek oluşturduğu diksiyon, konuşmaya canlılık kazandıran çok önemli bir unsurdur.

### 2.1.3. Konuşma Eğitimi

Konuşma, bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006: 6). Her insan sahip olduğu biyolojik donanım sayesinde bir dili edinebilme ve onu kullanabilme yetisine sahiptir. Bu yeti zaman içerisinde bir dil becerisine dönüşür (Kansızoğlu, 2012: 220). Başaran ve Erdem'e (2009: 745) göre; konuşma becerisinin gelişmesi üzerinde öncelikle çevre etkilidir. Aile ve bireysel çevre, çocuğun ilk yıllarında konuşmasını şekillendirmektedir. Bunlardan da anlaşılacağı gibi insan konuşma yeteneği ile doğar ve bunu ilk çevresi olan aile yardımıyla kullanmaya başlar. Kullandığı ilk iletişim çoğunlukla sıkıntılarını ve isteklerini anlatma şeklinde gerçekleşir. Ama büyüdükçe iletişim daha farklı bir boyut alır.

Konuşma; dört temel dil becerisinden birisidir ve kendini anlatmadaki en etkili beceridir. İnsanın sosyal bir varlık olduğundan yola çıkılacak olursa; diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Bunu da çoğunlukla konuşma yoluyla gerçekleştirdiği söylenebilir. Güzel ve etkili bir şekilde konuşabilme, sağlıklı bir iletişim için kaçınılmazdır. Temizkan'a (2013: 220) göre; şüphesiz ki güzel konuşmada insanın sahip olduğu yeteneğin payı büyüktür, ancak bilinçli ve planlı bir şekilde çalışmak da bu yeteneğin performansa dönüştürülmesinde çok etkilidir. Denilebilir ki; sahip olunan yetenekler insanı belirli bir yere kadar getirir. Sonrasındaki ilerleme ve gelişme ancak o beceri ile ilgili alınacak olan eğitimle mümkün olur. Aktaş ve Gündüz'e (2013: 99) göre de; doğru ve düzgün konuşma becerisi, konuşma eğitimi yapmak ve iyi konuşanları örnek almakla kazanılır.

Çocuk belirli bir yaşa gelince eğitim-öğretim ortamına girer. Hâlihazırda bir konuşma becerisi ile eğitim ortamına giren çocuk, iletişimi daha verimli ve sağlıklı boyutlara taşıyabilmek için konuşma eğitimi almaya başlar. MEB'e (2006: 6) göre; konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Okula gelmeden önce edindiği konuşma becerisi, çocuğun anlatma gereksinimini belirli bir noktaya kadar sağlar. Fakat bu, çocuğun dil kurallarını doğru bir biçimde uygulayabildiği ve dili akıcı bir şekilde kullanabildiği anlamına gelmez. Öztürk ve Altuntaş'ın (2012: 343) dile getirdiği gibi; bu noktada çocuğun okul yaşamı öncesinde edindiği konuşma becerisinin eğitim süreci içinde geliştirilmesinin gereği ortaya çıkmakta ve çocuğun düzgün, doğru, dil kurallarına uygun ve akıcı konuşabilmesi için yapılacak konuşma eğitiminin önemi hissedilmektedir. Temizyürek'e (2007: 121) göre; konuşma da diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Temel eğitim devresinde ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi almayan kişilerin ileri yaşlarda bu becerilerinin gelişmesi de zorlaşmaktadır.

Çocuğun eğitim ortamına girdiği andan itibaren, en çok iletişim kurduğu kişi öğretmendir. Henüz çoğu şeyi bilmediği için, öğretmenin bilgilendirme ve

yönlendirmesi ile hareket edecek, çoğunlukla da onu model alacaktır. Henüz okuma-yazma bilmeyen öğrenci çoğunlukla dinleme ve konuşma becerisini kullanacaktır. Bu yüzden Ünalan'ın (2007: 129) dile getirdiği gibi; öğretmen sınıfta güzel bir konuşma ortamı yaratmalıdır. Çünkü doğru ve düzgün bir şekilde konuşma ancak bu şekilde konuşulan bir çevrede bulunarak ve bizzat böyle konuşmaya çalışarak elde edilir. Yine Durukan ve Maden'e (2010: 61) göre; eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmen-öğrenci iletişiminin büyük payı vardır. Temelde etkili öğretmenler iyi birer uzman oldukları kadar mükemmel birer iletişimci de olmalıdırlar.

Bireylerin aktif, özgüveni olan, özerk, yaratıcı, sosyal ve kişisel uyumu olan kişiler olmaları için öncelikle fikirleri zihinlerinde iyi analiz etmeleri ve bu fikirleri ifade edebilmeleri gerekmektedir (Demir, 2010: 425). Duygu ve düşüncelerini karşıdaki kişilere doğru ve düzgün bir şekilde anlatabilmek, hem bir yetenek hem de bir beceri işidir. Bu nedenle doğru ve güzel konuşabilmek için eğitim almak ve sürekli çalışmak gerekmektedir (Temizyürek, 2007: 119). Çocuğun eğitim almaya başlaması, öğretmen olgusunu ön plana çıkarır. Çünkü okula başlamayla birlikte çocuk için öğretmen, çok fazla anlam içermeye ve önem taşımaya başlar. Artık birçok şeyi ondan öğrenecek ve çoğu zaman onu örnek alacaktır. Bu yüzden öğretmen, çocuğun iletişim becerilerini geliştirmek ve iyi bir konuşma eğitimi vermek için büyük çaba göstermeli, bunun yanında konuşmasıyla da örnek olmalıdır. Çocuğun kendini sözel olarak daha düzgün bir şekilde ifade etmesine yardımcı olmalıdır. Çünkü Demir'in (2010: 425) de dile getirdiği gibi; birey konuşma becerisini işlevsel olarak kullanabilirse hem toplum hayatında hem de okul hayatında başarı sağlayabilir.

Konuşma eğitiminin amacı, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Öztürk ve Altuntaş, 2012: 343). Yine Doğan'ın (2009: 191) ve Temizkan'ın (2013: 215) üzerinde durduğu gibi; konuşma eğitiminde asıl amaç kişinin duygu ve düşüncelerini hazırlıklı veya hazırlıksız olarak bir kişi ya da bir topluluk karşısında ifade

edebilmelerini sağlamaktır. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencinin doğuştan getirdiği konuşma becerisini geliştirecek olan ve bu eğitimi verecek olan kişi öğretmendir. Bu yüzden öğretmenin konuşma eğitimine hâkim olması gerekir. Aktaş ve Gündüz'e (2013: 119) göre; konuşma eğitimi çalışmaları birtakım klişe bilgileri ezberletmekle geçiştirilecek bir etkinlik değildir. Öğrenci teorik bilgileri konuşma esnasında uygulamaya geçirebilmelidir. Öğretmen ise; kullandığı kelimelerle, doğru yerlerde yaptığı vurgu ve tonlamalarla öğrenciye örnek olmalıdır. Uçgun'a (2007: 60) göre; konuşma eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerekir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili yollarından biri öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir. Oğuz'a (2009a: 19) göre ise; öğretmenin dili etkili kullanamaması, öğrencilerin yanlış anlamalarına, öğrenme eksikliklerine neden olabilir ve bu durum, öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açılardan, öğretmenin anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrenci için, bütün öğretmenler rol modeldir. Çünkü hepsiyle sürekli iletişim hâlindedir ve bunun büyük kısmı konuşma yoluyla olmaktadır. Konuşma dört temel dil becerisinden birisi olduğu için, anadili öğretmeni daha fazla ön plana çıkmaktadır. Ceran'a (2012: 342) göre; konuşma becerisinin geliştirilmesi çokça uygulama yapmaya, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almaya dayalıdır. Öğrencilerin model alacakları kişilerin arasında da öğretmenleri; konuşma hususunda da bilhassa Türkçe öğretmenleri gelmektedir. Her öğretmenin kendi branşında uzman olduğu düşünüldüğünde, iyi bir konuşma eğitimini iyi biri Türkçe öğretmeni verecektir. Durukan ve Maden'e (2010: 62) göre; Türkçe öğretmeni yetiştirirken etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmeye ve lisans döneminde öğretmen adaylarının doğru ve etkili iletişim kurması için gerekli örnek uygulamaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin, öğrencilere doğru, faydalı ve işlevsel şeyler öğretebilmeleri açısından; lisans döneminde aldıkları eğitim, yaptıkları uygulamalar ve bunun yanında kendilerini geliştirmeleri çok önemlidir. Çünkü bir öğretmen adayı aldığı eğitimle kendini ne kadar iyi geliştirebilmişse öğrenciye o kadar faydalı olacaktır. Akkaya (2012: 408) bu konuda şunları dile

getirmiştir: Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacaklarından öğrenciler için rol model olmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının güzel, doğru ve etkili konuşma becerisi gibi birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir.

### 2.1.4. Eğitim Kademelerinde Konuşma Eğitimi

#### 2.1.4.1. Okul Öncesi Dönem

Çocuğun ilk dil edinimi ailede gerçekleşir. Belirli bir yaşa gelene kadar çocuğun içinde bulunduğu çevre dil gelişimini etkiler ve belirli bir seviyeye gelmesini sağlar. Daha sonra eğitim ortamına girecek yaşa gelir. Aileden çıkan çocuğun ilk girdiği eğitim kademesi okul öncesi eğitimdir. Demir'e (2011: 38-39) göre; okul öncesi dönem olarak ifade edilen 0-6 yaş dönemi, bireyin öğrenmesinin en yoğun olduğu, alışkanlıklarının ve yeteneklerinin en hızlı şekilde geliştiği dönemdir. Bu yüzden çocuğun her açıdan en iyi şekilde gelişmesi için çaba gösterilmelidir. Çocuğun eğitim ortamında en çok ihtiyaç duyduğu şey iletişimdir. Burada da temel dil becerileri ön plana çıkar. Dil becerilerinden, okuma ve yazma becerisine henüz sahip olmayan çocuk dinleyerek anlayacak ve konuşarak anlatacaktır. Bu dönemin, gelişimde kritik bir dönem olduğu düşünülürse dil becerileri de büyük ölçüde bu dönemde gelişecektir. Demir'e (2011: 39) göre; çocukların dil gelişiminin yaklaşık %70'i 0-6 yaş döneminde tamamlanmaktadır. Bu yüzden okul öncesi öğretmeni; belirli bir dili kullanma becerisi ile gelen çocuğu en iyi şekilde geliştirmek için gerekli çalışmalar yapmalıdır. Altuntaş'a (2013: 39) göre; okul çağının ilk yıllarından başlayarak çocuğun dilin yetkin biçimde kullanıldığı, dil duyarlığı ve bilinciyle üretilen değişik türde metinlerle buluşturulması, onun anadili sevgisini pekiştirerek temel dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde çocukların anlayacağı seviyede kitapların çocuklara okunması ve onların dinleme yoluyla anlaması sağlanarak konuşurken bunlardan yararlanması sağlanabilir. Güneş'e (2014: 6) göre; sözlü ve sözel olmayan iletişim durumlarına düzenli olarak katılmak öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Okul öncesi dönemindeki çocuğun zihni öğrenmelere çok açık olduğu için duyduğu şeyleri hafızasına daha kolay ve çabuk kaydedecektir. Ancak bu, konuşma esnasında

anlaşılacaktır. Doğru zaman geldiğinde dinlediği ve duyduğu kelimeleri kendini ifade ederken kullanacaktır.

Her eğitim kademesinin kendine özgü eğitim programı vardır. Bu program dahilinde yapılan çalışmalar, hitap ettiği yaş grubundaki çocuğu geliştirmeye ve bir sonraki eğitim kademesine hazırlamaya yöneliktir. Okul öncesi eğitim programının hemen başında okul öncesi eğitiminin amaçları belirtilmiştir. Çocuğun kazanacağı dil becerisi düşünüldüğünde MEB'e (2013: 10) göre amaç; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Programda amaçlar doğrultusunda kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Programda "36-72 Aylık Çocukların Dil Gelişim Özellikleri" başlığı altında; çocuğun hangi yaş aralıklarında hangi gelişim özelliklerini göstereceği tek tek belirtilmiştir. Program doğrultusunda öğretmen, çocuğun bu gelişim özelliklerini kazanabilmesi için çeşitli etkinlikler yaptırmalıdır. Çocuğu konuşmaya yönelterek kendini en iyi şekilde ifade etmesine fırsat vermelidir. Altuntaş'a (2013: 40) göre; okul öncesi dönemden başlayarak duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili anlatma çalışmaları yapmayan çocuğun ileriki yaşamında kendini, duygu ve düşünceleri, düşlerini etkili bir şekilde ifade etmesinin güç olduğunu söylemek olanaklıdır.

#### 2.1.4.2. İlköğretim Dönemi

Bilindiği gibi öğrenme ve öğretmen bir iletişim sonucu gerçekleşmektedir. Bireylerin eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde sözlü iletişim becerilerini etkili kullanmalarına bağlıdır (Aykaç ve Çetinkaya, 2013: 673). Duygu, düşünce ve izlenimlerin sözle, doğru, anlaşılır, etkili bir biçimde anlatılabilmesi için konuşma ilkelerinin davranışa dönüştürülmesi hatta bu davranışların içselleştirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayacak olan şey de seviyeye uygun çalışmalara ağırlık vermektir. Bu kapsamda ilkokuldan yükseköğretime kadar konuşma becerisinin eğitimine önem verilmelidir (Sağlam ve Doğan, 2013: 48). Çocuklar konuşma becerisini ilk olarak aile içinde edinirler. Başlangıçta anne, baba, aile ve yakın çevreden edinilen konuşma becerisi, çocuğun içinde yer aldığı çevre

genişledikçe ve etkileşim alanı arttıkça, farklı söyleyiş özellikleri, mahalli ağız ve ifade tarzlarına bürünür. Konuşma becerisinin bir sistem dahilinde eğitilmesi ise okul vasıtasıyla olur (Sallabaş, 2011: 23). Konuşma beceri alanı ile ilgili sahip olunan yanlış bir algı vardır ki o da konuşma becerisinin doğuştan kazanılan bir beceri olduğudur. Çocuk, konuşabilme yeteneği ile doğar ama konuşma becerisini kazanmış olarak doğmaz. Sahip olduğu bu yetenek aile içinde şekillenmeye başlar fakat tam olarak bu becerinin kazanılması eğitimle olur. Şahin ve Kana'nın (2013: 29) da belirttiği gibi; konuşma öğretimi aslında çocuğa konuşmayı öğretmek anlamında kullanılmaz. Çocuk zaten okula başlamadan önce konuşmayı bilir. Çocuğa asıl öğretilmesi gereken insanlarla nasıl iletişim kuracağıdır. İletişim kurmanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu düşünülürse çocuk her yaşta iletişim kurmak zorundadır. Okuma-yazma öğretimi 66. aydan itibaren öğretilmeye başlandığı için çocuğun en çok kullandığı dil becerisi dinleme ve konuşmadır. Dil, iletişimin en önemli öğesidir, bu yüzden dil öğretimine gereken önem verilmeli ve en iyi şekilde öğretimi yapılmalıdır. Dil öğretiminin temel hedefi İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006: 2) şu şekilde belirtilmiştir: Dil öğretiminin temel hedefi; öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir. Sağlam ve Doğan'a (2013: 46) göre; dili öğrenme sürecinde konuşma becerisi, okuma ve yazmadan önce gelmektedir. Dinleme, dinlediklerini kaydetme, anlamlandırma ile başlayan bu süreç konuşma ile devam etmektedir. Çocuğun dinleme becerisinden sonra iletişimde kullanacağı konuşma, iyi bir eğitimle gelişecektir. Temizyürek'in (2007: 121) de dile getirdiği gibi; tek ve standart bir konuşma eğitimi yerine sosyal ve yaş gruplarına göre bir konuşma eğitimi verilmelidir.

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır (MEB, 2009: 9). İlköğretimdeki Türkçe dersleri, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumda sağlıklı ilişkiler kurmaları, çevrelerinde olan biteni anlayabilmeleri, anladıklarını da sözlü ve yazılı olarak anlatabilmeleri için önemli

görevler üstlenir. Diğer bir ifadeyle; okulun, başta iletişim becerisi olmak üzere çocuğun hayatının her yönüyle ilgili olumlu değişiklikler meydana getirmesi beklenir (Doğan, 2009: 189). Okulda kazanılan iletişim becerisi açısından bütün öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu beceriyi sadece branş öğretmeniyle sınırlandırmak doğru değildir. Çünkü çocuklar gün boyu bütün öğretmenlerle iletişim içerisindedir. Okula yeni başlayan çocuğun zamanının büyük bir kısmı sınıf öğretmeni ile geçtiği ve ilkokulda henüz branş öğretmeni olmadığı için sınıf öğretmeni en etkin role sahiptir. Dil becerileri, Türkçe dersi kapsamında öğrenciye verilmeye başlandığı için bu beceri alanları ile ilgili kazanımlar MEB'in hazırladığı İlköğretim 1-5 (2009) ve 6-8 (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda yer almaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 1-5 ve 6-8. sınıflar olarak iki program şeklinde düzenlenmiştir. Programda yer alan kazanımlar ise çocukların yaş seviyelerinde gösterdikleri gelişime göre düzenlenmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı'nda konuşma öğrenme alanına bakıldığında; "konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma" amaçlarına yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için öncelik verilmesi gereken konu zihinsel hazırlıktır. Çünkü öğrenci konuşurken, zihninde tasarladıklarını sözle ifade etmektedir. Bu yüzden öğrenci öncelikle zihinsel olarak hazır olmalıdır. MEB'e (2009: 15) göre; konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere 3 aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlılıkları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir.

İlköğretim ikinci kademede öğrencilerin yaş olarak büyümeleri ve dil olarak da gelişmeleri ile birlikte kazanımlar artmaktadır. MEB'e (2006: 6) göre; Türkçe öğretim programında, 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. Temizyürek'e (2007: 120) göre ise; programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri ve yorumlayıp değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

### 2.1.4.3. Ortaöğretim Dönemi

Kişi ana diline ne kadar hâkim olursa düşüncelerini, duygularını, isteklerini o kadar iyi anlatır. Birey ana dilini en iyi şekilde okullarda öğrenmektedir (Akın, 2011: 2). Konuşma bütün öğrenmelerin temelinde yer alır. Bütün derslerde, öğrenci ve öğretmenler birbirleriyle konuşarak iletişim kurarlar ve bilgi aktarımını çoğunlukla konuşarak gerçekleştirirler (Arslan, 2010: 73). Her eğitim kademesinde konuşma eğitimi farklı kazanım ve etkinlikler yoluyla ilerleyen bir şekilde verilmektedir. Öğretmenler hem ders kapsamında hem de örnek konuşmaları ile bu eğitimi verirler. Yükseköğretimden önceki son eğitim kademesi ortaöğretimdir. İlköğretimde konuşma eğitimi Türkçe dersi kapsamında verilirken liselerde bu ders bulunmamaktadır. Anadili eğitimi ise "Türk Edebiyatı'' ve "Dil ve Anlatım'' derslerinin içinde verilmektedir. Akın'a (2011: 3) göre; ilköğretim Türkçe programlarına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmasına rağmen lise Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım programlarına dair çalışmalar yeterli değildir. Bu alanın sorunları da gündeme getirilmemiştir. Bu alandaki sorunlara eğilmek gerekiyor; çünkü üniversite öncesi son eğitim kademesi burasıdır.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde; Güzel Sanatlar ve Edebiyat, Edebi metinler, Türk Edebiyatının Dönemleri, Metin Türleri üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bir iletişim becerisi olan ve anlatmaya dayanan konuşma beceri alanı geri planda kalmıştır. Programın ekler kısmında iletişim becerisine ait on üç konuşma kazanımı alt beceri olarak verilmiştir. Bu derste geri planda kalan konuşma becerisi, Dil ve Anlatım dersinde

biraz daha ön plana çıkarılmıştır. Bu derste öğrencilerin kazandıkları dil becerileri ile kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru ve güzel ifade etmeleri; her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2011: 2). Bu hedeflere ulaşıldığında öğrencinin özgüveni artacaktır. Arslan'ın (2010: 11) da belirttiği gibi; bireyler arası iletişimde başarılı olan birey, elbette kendine güven duyacaktır. Başka bir ifadeyle, öz güveni yüksek olan birey kendi yeteneklerini kullanarak amaçlarına ulaşabileceğine inanır.

Öğrenci, yaşı ilerledikçe birey olarak sosyal ortama daha fazla dâhil olmakta ve kurduğu etkili iletişim de buna paralel olarak daha önemli hâle gelmektedir. Her ne kadar birey konuşma yeteneği ile doğsa da sağlıklı ve etkili bir iletişim ancak eğitim ile elde edilecektir. Bu yüzden eğitim kademelerinde bu beceriye gereken önem artan bir biçimde verilmelidir. Ortaöğretimde de bu becerinin eğitiminin şimdiki durumundan daha ileri bir seviyeye taşınması; iletişimde başarılı ve özgüveni yüksek bireyler yetiştirmek adına yararlı olacaktır.

#### 2.1.4.4. Yükseköğretim Dönemi

Öğretmenin, mesleğinde başarılı olması etkili konuşma becerisinin gelişmiş olmasıyla yakından ilgilidir (Gülbahçe, 2010: 20). Anadili konuşanların, konuşmalarını anlamlı ve akıcı hâle getirebilmeleri için eğitim-öğretim kurumlarında, parçalarüstü birimleri doğru üreten, sentaks ve semantik bilgisine sahip öğretmenler elinde yetişmeleri gerekir (Coşkun, 2009: 47). Eğitim- öğretim etkinliklerinin en önemli unsuru öğrencidir. Öğrenciyi şekillendiren ve eğitim hedeflerine ulaşmadaki bir diğer unsur ise öğretmendir. Eğitim- öğretim, insan yetiştirme faaliyeti olarak düşünülürse bunun ustası öğretmendir. Nitelikli bireyler, nitelikli öğretmenlerin ellerinde yetişmektedir. Öğretmen, mesleğine ne kadar hâkim olursa o kadar başarılı olur. Oğuz'a (2009a: 19) göre; öğretmenin mesleğinde başarılı olması etkili konuşma becerisinin gelişmiş olmasıyla yakından ilgilidir.

Eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmen-öğrenci iletişiminin büyük bir payı vardır. Temelde etkili öğretmenler iyi birer uzman oldukları kadar mükemmel birer iletişimci de olmalıdır (Durukan ve Maden, 2010: 61). Konuşma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi açıklama, anlatma ve değerlendirme süreçleri en çok konuşma aracılığıyla yapılır (Temizkan, 2013: 202). İnsan ilişkilerinde iletişimin kaçınılmazlığı ve en önemli unsurun dil olduğu düşünüldüğünde öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimde en çok kullanılan dil becerisi konuşmadır. Böyle olunca etkili ve güzel konuşabilmenin önemi daha da artmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki konuşma ne kadar etkili ve güzel olursa eğitim hedeflerine o kadar sağlıklı ulaşılır. Çalışkan ve Yeşil'e (2005: 200-201) göre; öğretmenin öğrenciyle olan iletişimi, hem öğretmen-öğrenme sürecinin niteliğinin artmasında hem de öğrenci davranışlarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Etkili ve güzel konuşmanın gerçekleşmesi, bunun bir alışkanlığa dönüşebilmesi, örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği ve bu eğitimi veren öğretmenlerin konuşma becerisindeki yeterliği ile yakından ilişkilidir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013: 654). Çünkü öğretmen, öğrenci için rol modeldir. Öğrenci, anlatılanların yanında öğretmenin ifade biçimini örnek alacaktır. Uçgun'a (2007: 64) göre; öğrenci, karşısında düzgün ve doğru konuşan bir öğretmeni dinlerse kendi konuşmasındaki yanlışları da öğretmeninin konuşmasını örnek alarak düzeltir.

Öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılabilmesi ve bu becerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin yetiştirilmesinde de titiz davranılması gerekir, çünkü Türkçeyi düzgün ve etkili kullanamayan birinin verdiği eğitimde başarıya ulaşması imkânsızdır (Uçgun, 2007: 66). Bu yüzden öğretmen yetiştirirken bu beceriyi en iyi şekilde kullanabilir durumda olmasına özen gösterilmelidir. Geleceğin öğretmenleri, birçok beceriye sahip olarak yetiştirilmelidir. İletişim becerisi ise, en önemlilerinden biridir. Çünkü iletişim, toplumla yaşamanın gerekliliklerindendir. Öğretmen de mesleği gereği sürekli diğer insanlarla iletişim halindedir. Anılan ve

Kılıç'a (2013: 36) göre; hangi düzeyde olursa olsun, dili kullanma becerisi ve yeterliliğinin bireyleri olumlu etkilediği söylenebilir. Yani konuşma becerisi yeterli düzeyde olan bir öğretmen, öğrencileri de olumlu etkileyecek ve bu beceriyi geliştirmelerini sağlayacaktır. Akkaya'nın (2012: 408) da belirttiği gibi; öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacaklarından öğrenciler için rol model olmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının güzel, doğru ve etkili konuşma becerisi gibi birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinin lisans programları incelendiğinde Sınıf Yönetimi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ders içeriklerinde iletişimden kısmen bahsedilmektedir. Ancak bu yeterli değildir (Çalışkan ve Yeşil, 2005: 205). Bu derslerin yanı sıra öğretmen yetiştiren bütün bölümlerin birinci sınıflarında, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak "Sözlü Anlatım'' dersine yer verilmektedir. Başaran ve Erdem'in (2009: 753) yaptığı bir çalışmanın sonucuna göre; öğretmen adayları üniversite eğitimi almanın güzel konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ancak üniversitede verilen sözlü anlatım dersinin bu becerinin gelişmesinde yetersiz kaldığını düşünmektedir. Ceran'a (2012: 342) göre; eğitim fakülteleri bünyesindeki bütün bölümlerin 1. sınıflarında yer alan sözlü anlatım dersleri öğretmenleri bu anlamda yetiştirmeyi hedefleyen derslerdir. Ancak bu dersin saatinin amacına hizmet etmekten çok uzak olduğunun da belirtilmesi gerekir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak program incelendiğinde her bölümün 1. sınıfında sadece bir dönemin sözlü anlatım dersine ayrıldığı görülmektedir. Diğer döneminde ise yazılı anlatım dersine yer verilmiştir. Diğer sınıflarda yer almamaktadır. Dolayısıyla ders saati yetersiz kalmaktadır. Bir öğretmenin sürekli iletişim halinde olduğu düşünülürse öğretmen adaylarının daha fazla iletişim ve konuşma eğitimine yönelik ders alması gerekmektedir. Her bölümde olmasa da bazı bölümlerde "Etkili İletişim, İnsan İlişkileri ve İletişim, Sözlü İletişim Becerileri, Etkili İletişim Becerileri" dersleri yer almaktadır. Bu derslerin yanında sadece Türkçe Öğretmenliği Programında "Konuşma Eğitimi" dersi verilmektedir. Ceran'a (2012: 352) göre; araştırmada elde edilen veriler ve bulgular, Türkçe Öğretmeni adaylarının çoğunluğunun konuşma eğitim dersine yönelik olumlu tutum

içinde olduklarına işaret etmektedir. Genel olarak bakıldığında çalışmanın sonuç kısmında bu dersin olmasının gerekliliğine ve kendilerini geliştirdiğine dair görüşler yer almaktadır.

Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanarak öğrencilere rol model olmanın sadece Türkçe öğretmenlerinin meselesi olamayacağı, bütün öğretmenlerin bu anlamda sorumluluk üstlenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu doğrultuda konuşma eğitimi sadece Türkçe öğretmenlerine değil eğitim fakültelerindeki diğer bölümlerde de zorunlu olmalıdır (Ceran, 2012: 354). Konuşma becerisinin öğrenciye kazandırılması düşünüldüğünde akla ilk önce anadili öğretmeni gelmektedir. Aslında bu çok da yanlış olmayan bir düşüncedir. Konuşma, bir dil becerisi olduğu için inceliklerini ve nasıl olması gerektiğini anadili öğretmeni daha iyi bilecektir. Fakat öğrencinin, bu beceriyi sadece anadili öğretmeninden kazanması mümkün değildir. Çünkü öğrenci bütün öğretmenlerle iletişim halindedir ve öğretmenlerin öğrenci ile nasıl iletişim kurduğu çok önemlidir. Her şeyden önce çocuk, okul öncesi eğitiminin ardından sınıf öğretmeniyle okuma-yazma öğretimine başlar. Gününün büyük bir kısmını sınıf öğretmeni ile geçirir ve onla iletişim kurar. Bu yüzden sınıf öğretmeninin de bu beceriyle donatılmış olması gerekir. Anılan ve Kılıç'ın (2013: 6) da dile getirdiği gibi; sınıf öğretmenleri hizmet öncesi eğitimde Türkçe öğretimi ile ilgili gereken bilgi ve becerilerini lisans eğitimleri sırasında aldıkları Türkçe öğretimi dersinde kazanmalıdır.

Konuşma eğitimi dendiğinde akla ilk önce anadili öğretmenlerinin gelmesinden dolayı, diğer öğretmen adayları için bu beceriye yönelik derslere pek fazla yer verilmemektedir. Zaten sözlü anlatım dersi bir dönem verilmekte, bunun dışında iletişime yönelik 1-2 tane ders verilmektedir. Ayrıca "Konuşma Eğitimi" dersinin de sadece Türkçe öğretmenliği bölümünde yer alması, bu becerinin diğer bölümlerde ihmal edildiğinin göstergesidir. Oysaki öğretmen adayının lisans eğitiminde aldığı eğitim ve buna yönelik çalışmalar; kendilerini geliştirebilmeleri ve iletişim becerisine sahip olma ve bunu kullanabilmeleri için gereklidir. Er ve Demir'e (2013: 1435)

göre; genel olarak tüm branştaki öğretmenlerin henüz öğretmen adayıyken konuşma becerisine yönelik derslerin yanı sıra diğer dil becerileriyle ilgili dersleri de alması ve Türkçe öğretmeni adaylarının da temel dil becerilerine yönelik ders saatlerinin arttırılması önerilebilir.

Dili etkin kullanma ve geliştirme, yalnız Türkçe öğretmenlerinin değil, öğrenme ortamını düzenleyen her alandaki öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle hangi alanda olursa olsun tüm öğretmen adaylarının dili etkili kullanma yeterliklerinin araştırılması ve elde edilen bulgular doğrultusunda bu konudaki soruların çözümlenmesi gerekmektedir (Oğuz, 2009a: 21). Genel olarak düşünülüğünde; birey bir konuda kendini ne kadar yeterli hissederse o kadar başarılı olur. Öğretmen adayı da konuşma becerisinde kendini ne kadar yeterli hissederse bu beceriyi o derece düzgün kullanır ve öğrencilere iyi model olarak onların da gelişimlerine yardımcı olur.

Öğretmen adaylarının henüz lisans dönemindeyken bu konudaki yeterlikleri, yapılan çalışmalarla tespit edilirse alınan eğitimin ne derece faydalı olduğu hakkında fikir edinilebilir. Ayrıca tespit edilen sorunlara çözüm yolları aranarak mesleğe başlamadan önce sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Akkaya'nın (2012: 419) da belirttiği gibi; bu nedenle, öğretmen adaylarının tespit edilen konuşma sorunlarını en aza indirmek için drama, tiyatro, pandomim gibi çalışmalar yapılabileceği gibi eğitim fakültelerinde sözlü anlatım dersinin yanında diksiyon, etkili konuşma gibi derslere de yer verilebilir.

## 2.2. Öz yeterlik

Öz yeterlik, ilk olarak Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncüsü Bandura tarafından kullanılmıştır. Bandura'ya (1994: 2) göre öz yeterlik; insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkiye sahip olan performanslarını, belirlenen düzeyde ortaya koyabilmek için yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanır.

Öz yeterlik; öğrenenin öğrenme konusu ile ilgili kendini ne kadar yeterli bulduğu ile ilgilidir ve dolayısıyla öğrenme bağlamıyla doğrudan ilişkilidir (İsrael, 2007: 37). Denilebilir ki; bireyin bir alanda, bir konuda ne kadar yeterli olabileceğine dair görüşüdür öz yeterlik. Bireyin o alandaki başarısının yüksek olmasından ziyade o alandaki yeterlik beklentisini karşılayabilmesiyle ilgilidir. Akkoyunlu, Orhan ve Umay'a (2005:1) göre öz yeterlik; bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir. Diğer bir deyişle; öz yeterlik yetenekli olmayı değil, ama kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir (Yıldırım ve İlhan, 2010: 302).

Öz yeterlik algıları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, güdülerini ve davranışlarını belirleyici bir etkiye sahiptir (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116-1117). Birey kendini nasıl algılıyorsa o doğrultuda davranış sergileyecektir. Eğer kendi ile ilgili algısı yüksekse daha çok gayret içine girecek ve en iyisini yapmak için çalışacaktır. Tam tersi durumda, algıyla birlikte motivasyon ve güdü de düşecektir. Sapancı (2010: 4), Çetin (2008:57), Aypay (2010: 117) ve Aslan (2010: 3) yüksek öz yeterlik algısı ile çaba ilişkisine değinerek, yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin daha çok çaba ve yüksek başarı gösterdiklerini vurgulamışlardır. Bireyin, bir işin üstesinden gelmeye yönelik olarak düşünmesi hoşlanma, memnuniyet duyma gibi duygular üretirken, başarısızlık beklentisi ise kaygı ya da stres gibi kötü duygulara yol açmaktadır (Özdemir, 2008: 279).

Bireylerin yetkinlik beklentilerini karşılayıp karşılayamamaları yüksek ve düşük öz yeterlik olgularını ortaya çıkarmıştır. Eğer birey beklentisi doğrultusunda başarı

gösterebilmişse öz yeterlik algısı yüksek, gösterememişse öz yeterlik algısı düşük bir birey denilebilir. Aydın vd.nin (2013: 1423) de belirttiği gibi; birey, bir konudaki yetkinliğini biliyor ve bu doğrultuda başarı sergileyebiliyorsa bu birey için, öz yeterlik algısı yüksektir denilebilir.

Öz yeterlik ile gösterilen başarı arasında karşılıklı belirleyicilik vardır. Yani sahip olunan algı doğrultusunda gösterilen başarı ve gösterdiği düşük veya yüksek başarının neticesinde oluşan bir algı söz konusudur. Epçaçan ve Demirel (2011: 124) öz yeterlik algısı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtip yüksek başarıya sahip bireylerin yapabileceklerine olan inançlarının da yüksek olduğunu fakat düşük başarıya sahip bireylerin ise kendilerinden yeterli biçimde emin olmadıklarını, bunu davranışlarıyla gösterdiklerini vurgulamışlardır.

Sosyal bir varlık olması nedeniyle insanın öğrenmeleri de çevresindeki insanlarla birlikte gerçekleşir. Özellikle bireyin kendi yaşıtlarından etkilenmesi daha kolay ve muhtemeldir. Çetin'e (2009: 131) göre; sosyal öğrenmenin büyük bir bölümü akranlar arasında meydana gelir. Öz yeterliğin oluşmasında akran modelleri önemli bir yere sahiptir. Yani bazen akranlarıyla kendini kıyaslayarak bazen de gözlediği davranışı model alarak öğrenir. Bu öğrenmelerin neticesinde de öz yeterlik algısı geliştirir. Öz yeterlik konusunda bireyler birbirleri üzerinde önemsenecek derecede etkiye sahiptir. Sadece davranışsal bir model olarak değil, bir işi başarma konusundaki düşüncelerini dile getirerek de etkili olurlar. Bu konuda Oğuz (2009b: 282) şunları dile getirmiştir: Bireyler, kendi yaşantılarında gerçekleştirdikleri başarılı performanslara, başkalarının başarılı performanslarını kendilerine model aldıkları dolaylı yaşantılara, çevrelerindeki bireylerin onları yüreklendirmelerine, onlara bir işi yapabileceklerine ilişkin sözel ikna biçimlerine ve içinde bulundukları stres, kaygı vb. fizyolojik ve psikolojik durumlara dayalı olarak öz yeterlik inancı geliştirmektedirler.

Yapılandırmacı eğitim programı ile birlikte birey, ön plana çıkmıştır. Önemi artan bireyin düşünceleri ve görüşleri de önemsenmeye başlanmıştır. Çetin'e (2009:

132) göre; yapılandırmacı öğrenme kuramının başarısının önemli belirleyicisi öz yeterliktir. Öğrencinin kendi kapasitesini değerlendirmesi; bireyin kendi hakkındaki düşüncelerinin daha çok önemsenmesini ve öz yeterlik kavramını beraberinde getirmiştir.

Öğrencinin güçlü yanlarının ortaya çıkarılması ve hayatta kullanılabilir becerilere dönüştürülmesi ancak öz yeterlik algısının yükseltilebilmesi ile sağlanacaktır (Bahçeci ve Kuru, 2008: 99). Demirtaş vd. (2011: 98) de öğretmenin eğitim ortamındaki birçok unsur üzerinde belirleyici ve yönlendirici bir etkiye sahip olduğunu, bu özelliğiyle de en önemli ve etkili bir öğe olduğuna vurgu yapmıştır. Eğitim ortamında öz yeterliği yüksek öğrencilerin yetiştirilmesi şüphesiz ki öz yeterliği yüksek öğretmenler sayesinde olacaktır. Akkoyunlu, Orhan ve Umay'ın (2005: 2) da dile getirdiği gibi; okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır.

Öz yeterliği yüksek bireyler yetiştirmek için, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemi giderek artmaktadır. Ülper ve Bağcı (2012: 1118) ve Oğuz (2009b: 282) öğretmen öz yeterliğinin, çağdaş ve verimli bir eğitim ortamı için önemli bir değişken olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim-öğretim ortamında bu kadar öneme sahip olan öğretmenin kendi yeterliliklerini çok iyi bilmesi ve yüksek bir öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Azar'a (2010: 236) göre; becerilerine daha az güven duyan öğretmenlere kıyasla, daha fazla yeterliğe sahip olan öğretmenler, öğrencileri etkinlik planlaması ve etkileşimler aracılığıyla öğrenmeye teşvik edebilmektedir. Bunlardan yola çıkarak denilebilir ki; yüksek öz yeterliğe sahip bir öğretmen eğitim ortamın daha verimli bir hâle getirerek öğrenci üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olacak ve öğrenciler de yüksek bir öz yeterlik algısı geliştireceklerdir.

Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılaştıkları pedagojik zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008:278). Öğrencilerin öz yeterlik kazanabilmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olan öğretmenin de kendini ne kadar doğru algılayabildiği, yetenek ve becerilerine olan inancının ne derece yüksek olduğu önemlidir. İki farklı açıdan da düşünülecek olursa; yüksek öz yeterlik inancına sahip bir öğretmen hem verimli bir eğitim ortamı sağlayacak hem de kendine olan inancı ve mesleğine olan bağlılığı artacaktır. Azar (2010: 236) da bu konuda şunları dile getirmiştir: Öz yeterlik inancı, öğretmen adaylarının öğretme niteliğini ve sürekliliğini etkiler ve bu çift yönlü etkileşim eğitim sürecinin düzenlenmesinde yol gösterici olur.

Öğretmen öz yeterliğinin eğitim-öğretim ortamındaki etkililiğine yapılan vurgularla birlikte öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin belirlenmesi giderek önem kazanmıştır. Öğretmen adayının bir konudaki öz yeterliği, eğitim ortamına girmeden önce belirlenirse sonuçlara göre uygun tedbirler alınması ve öneriler geliştirilmesi her açıdan faydalı olacaktır. Oğuz'un (2009b: 283) da belirttiği gibi; öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve buna etki eden değişkenler belirlenerek, öğretmenlik davranışları tahmin edilebilir. Bunu belirlemek, öğretmen eğitiminde daha etkili öğrenme ortamlarının düzenlenmesine de katkı getirebilir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile ilgili birçok araştırma, inceleme ve değerlendirme yapılmıştır. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları (Demirtaş vd., 2011), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançları (Tuncer ve Özüt, 2012), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları (Ülper ve Bağcı, 2012), Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Tanaş ve Tuncer, 2011), Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları (Azar, 2010), Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi (Oğuz,

2009b), Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi (Yenice, 2012) yapılan çalışmalardan bazılarıdır. Yine alan yazın incelendiğinde konuşma öz yeterliğine ilişkin yapılan, Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları (Oğuz, 2009a) adlı çalışmaya rastlanmaktadır. Konuşma öz yeterlik algısından ziyade konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha çok rastlanmaktadır. Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi (Temizkan, 2009), İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi (Temizyürek, 2007), Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri (Doğan, 2009), Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler (Kurudayıoğlu, 2003), İlköğretim İkinci Kademede Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği (Kara, 2009) bu çalışmalar arasındadır.

### 2.2.1. Konuşma Öz yeterliği

İnsan, sosyal bir varlıktır. Mutlaka kendisi ve çevresi ile iletişime geçmelidir. İletişim kurmadan insanın yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürmesi imkânsızdır (Maden, 2011: 26). Vazgeçilmez bir unsur olan iletişim ise dil ile sağlanır. Dil becerileri ne kadar düzgün ve yerinde kullanılırsa o kadar sağlıklı iletişim kurulur. Günlük hayatta kendini ifade etmek için en fazla kullanılan dil becerisi konuşmadır. Konuşma ile birlikte dinleme de büyük bir öneme sahiptir. Bu dil becerilerinin birbirini tamamladığı söylenebilir. Çünkü konuşan birinin anlaşılması iyi bir dinleme ile sağlanacaktır. Dilekmen vd.nin (2008: 223) de belirttiği gibi; bireyin kendini iyi ifade edebilmesi ve karşısındakini daha iyi anlayabilmesi için kişinin uygun dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmış olması gerekir.

Uygun çevresel ve fiziksel koşullarda herhangi bir eğitim almaksızın konuşabilmek mümkündür. Ancak insanın yaşadığı toplumla olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde geliştirmesi ve hayatını sürdürebilmesi için doğru ve güzel konuşmaya ihtiyacı vardır (Kansızoğlu, 2012: 220). Konuşma, sadece kişiler arasında duygu ve düşüncelerin aktarıldığı etkileşimsel bir süreç değildir. Konuşma, aynı zamanda

öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alandır (Güneş, 2014: 4). Bu yüzden güzel ve etkili konuşma iyi bir eğitimle mümkün olacaktır. Bununla birlikte bireyin, kendisini ne kadar yeterli hissettiği ve o alana karşı olan tutumu çok önemlidir.

Sosyal Bilişsel Kurama göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arasındaki en temel güdüsel yapı öz yeterlik inançlarıdır. Artan öz yeterlik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak üst düzey performans oluşumunu sağlar (Kurt, 2012: 197). Öz yeterlik inancı, öğrenme ortamında bireylerin davranışlarını belirleyen ve başarılarında rol oynayan içsel bir yapı olarak düşünülebilir (Oğuz, 2009b: 282). Kısaca, bireyin bir konuda kendisini ne kadar yeterli hissettiğidir. Bireyin bir alandaki başarısı, o alana ilişkin öz yeterlik algısı ile doğru orantılıdır. Algı ne kadar yüksekse başarı da o oranda yüksek olacaktır. Çünkü o alandaki çabasını ve güdülenmesini arttırır. Tam aksine düşük öz yeterlik algısı da başarısızlığı beraberinde getirir. Sevim'e (2014: 390) göre; sürekli başarısız olacağına, üzerine aldığı işi tamamlayamayacağına inanan, özgüven eksikliği yaşayıp karşılaştığı her aykırı durum karşısında kaygıyla beraber korku yaşayan bir öğrencinin başarılı olması zor bir durumdur.

Bireylerin bir sorunun üstesinden gelmede veya bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri olan öz yeterlik inancı, eğitim süreçlerinde de belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandığına ilişkin önemli ipuçları verebilir (Özdemir, 2008: 279). Doğru, güzel ve etkili konuşabilmenin, iyi bir eğitimle gerçekleşeceği düşünüldüğünde; bireyin konuşma öz yeterliği bu alandaki başarısını önemli derecede etkileyecektir. Bireyin kendini ifade etmede sıkça kullandığı konuşma becerisi, birçok faktörden etkilenmektedir. Dinleyici ya da dinleyiciler karşısında konuşmak kolay bir iş değildir. Heyecan, konuşmayı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bunun yanı sıra konuşmacının olumsuz tutumu ve yaşadığı başaramama kaygısı; konuşmayı olumsuz etkileyen diğer önemli etkenlerdir. Canakay'a (2007: 36) göre; tutumların, düşünce ve davranışlara temel oluşturduğu, yönlendirdiği dikkate alındığında, bireyin başarıya yönlenmesinde olumlu tutum geliştirmenin gerekliliği göze çarpmaktadır.

Tutum, yaşamdan deneyimler kazandıkça oluşan, davranışlara etki edebilen, değiştirilmesi güç, gizli ruhsal bir sistemdir (Umuzdaş, 2012: 1511). Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değil ancak kişinin gözlenebilen davranışlarından ulaşılan varsayımlardır. Bu manada tutum, davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilim olarak kabul edilir (Bağcı, 2007: 32). O hâlde bireyin konuşma becerisine yönelik sahip olduğu olumlu veya olumsuz tutum, konuşmadaki başarısını büyük oranda etkilemektedir. Eğer birey olumsuz bir tutuma sahip ise öz yeterlik algısını düşürecek ya da düşük öz yeterlik algısı olumsuz tutum geliştirmesine neden olacaktır. Yelok ve Sallabaş'ın (2009: 585) da belirttiği gibi; tutumlar bireyin eğitim sürecinde çok önemli bir yer tutar; zira eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinin artması, öğrencilerin okula, öğretmene, derslere ve diğer eğitim-öğretim unsurlarına yönelik olumlu eğilim göstermelerine bağlıdır. Denilebilir ki, konuşma becerisine karşı olumlu tutuma sahip bireyler, bu beceriyi geliştirirken ve kullanırken daha başarılı olacaklardır. Bu da öz yeterlik algısının yüksek olmasını sağlayacaktır.

Konuşana bağlı engeller düşünüldüğünde, kişinin konuşurken çeşitli nedenlere bağlı olarak kaygı duyması ve konuşmasının etkilenmesi kişinin kendini ifade edememesinde çok önemli bir etkendir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013: 673). Bireyin sahip olduğu olumsuz tutum kaygıyı beraberinde getirir. Kaygılı bir bireyin etkili bir konuşma yapması pek mümkün değildir. Aydın ve Takkaç'a (2007: 259) göre; kaygı, beklenen bir tehlikeye karşı güçsüzlük duygusu uyandıran, rahatsız edici bir duygusal durum olarak tanımlanır. Denilebilir ki; kaygı da tutum gibi görülebilen bir davranış olmayıp o davranışa ilişkin sahip olunan bir duygudur. Elbette kaygının düzeyi de önemlidir. Kaygı düzeyi arttıkça başarı düşmekte ve bu da öz yeterlik algısını olumsuz etkilemektedir.

Konuşma kaygısı, çok sık duyulan bir kavramdır. İnsan, doğuştan sahip olduğu donanım sayesinde konuşabilme yeteneğine sahiptir. Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde konuşma kolay bir beceri alanı gibi görülmektedir. Çünkü herkes bu yeteneğe doğuştan sahiptir. Fakat doğru, güzel ve etkili konuşmanın da kuralları vardır. Bu kurallar çerçevesinde eğitilmesi gereken bir beceridir. İşte

konuşmanın bu boyutu kaygıyı beraberinde getirmektedir. Özellikle topluluk karşısında konuşma, daha fazla kaygıya neden olur. Bir kitleye hitap edilecek olması, bütün gözlerin üzerinde olması ve zihindekileri doğru aktaramama korkusu, bireyin kaygı yaşamasına neden olur.

Tutum, kaygı ve öz yeterlik; birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen kavramlardır. Bireyin konuşmaya karşı olan tutumu, öz yeterlik inancını düşürür ve duyduğu kaygıyı arttırır. Aynı şekilde konuşma becerisinde kendini yetersiz algılayan bireyin tutumu da olumsuz olur. Bu da bir konuşma esnasında daha fazla kaygı duymasına neden olur. Bu yüzden bireyin eğitim ortamında konuşma becerisini geliştirirken bu kavramların etkileşimine dikkat edilerek; olumlu tutum geliştirmesine, kaygı düzeyinin azaltılıp öz yeterlik inancının yüksek tutulmasına özen gösterilmelidir. İlk başta konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olunmalı. Çünkü Bağcı'nın (2007: 33) da dile getirdiği gibi; olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilmektedir.

Çocuk eğitim-öğretim ortamına girdiği andan itibaren etkilendiği en önemli kişi öğretmendir. Hatta öğretmen, öğrenci için modeldir. Bu yüzden etkili bir eğitim için iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmen okulda sürekli öğrencilerle iletişim hâlindedir ve çoğunlukla sözlü iletişim kurar. İyi bir konuşma eğitim vermenin yanı sıra kendi konuşmasıyla iyi bir model olmalıdır. Kendisini yeterli hissettiği oranda da başarılı olur. Oğuz'a (2009b: 282) göre; öğrencilerin öz yeterlik inançlarını geliştirmek için, öğretmenlerin öğrencilere hem etkili model davranışlar sergilemeleri hem de etkili modellerle etkileşime geçmelerini sağlayacak yöntem ve tekniklere, yeni teknolojilere yer vermeleri gerekmektedir.

Etkili bir öğretimde, öğretmen ile onun tutum ve davranışlarının öğrencileri doğrudan etkilediği görülmektedir (Bağcı, 2007: 33). Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının onların sınıf yönetimi yaklaşımlarını, öğrencileri derse katma çabalarını ve tercih edecekleri yöntem ve stratejileri de etkilediğini göstermektedir (Demirtaş vd., 2011: 100). Bu

yüzden öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını değerlendirmek ve bunun neticesine göre eğitime yön vererek olumlu tutum geliştirmesini sağlamak, göreve başladıklarında iyi birer eğitimci ve model olmalarını sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki yeterliklerine dikkat edilmezse Durukan ve Maden'in (2010: 61) araştırmalarında belirttiği gibi; öğretmenin öğrenci ile olan iletişimine dikkat etmemesi, anlaşılmaya gayret göstermemesi hâlinde derse yönelik motivasyon, tutum ve görüşler olumsuz bir hâl alır.

### 2.2.2. Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları

Bir toplum, eğitimle ayakta kalır ve devamlılığını sağlar. Eğitimden yoksun bir toplum, geride kalmaya mahkûmdur. Eğitimli bireyler, hiç şüphesiz iyi öğretmenler sayesinde yetişir. Çünkü eğitim öğretimde, öğrenci ile merkezde yer alan unsur öğretmendir. Birisi öğrenen, diğeri öğretendir. Öğretmen, öğretici rolünün yanında hem bir rehber hem de öğrenci için önemli bir modeldir.

Öğretmen, topluma yön veren insandır ve öğrenciyi en güzel şekilde işleme çabasındadır. İyi işlenmiş bireyler bir araya gelip temeli sağlam bir toplumu oluşturur. Huzurlu bir hayat için iyi bir toplum yapısı gereklidir. Çünkü insan toplumsal bir varlıktır ve tek başına hayatını sürdüremez. Diğer insanlarla etkileşim ve iletişim içinde olmak zorundadır. İşte bütün bunlar iyi eğitim veren öğretmenlerin varlığı ile gerçekleşecektir. Bu yüzden, nitelikli öğretmenler yetiştirmek gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Birçok katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri ve bu yeterliklere yönelik performans göstergeleri belirlenmiştir. 14 branşla ilgili özel alan yeterliklerine yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (MEB, 2008: 10). Milli Eğitim Bakanlığı

gerçekleştirdikleri çalışmada öncelikle genel ve özel alan yeterliğinin ne olduğuna ilişkin bir tanım yapmışlardır. MEB'e (2008: 8) göre:

Genel Yeterlikler; öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

Özel Alan Yeterlikleri; öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

#### 2.2.2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik alanı ve bu yeterlik alanlarına ait alt yeterlikler belirlemiştir. Her alt yeterlik için de performans göstergelerine yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve yeterlik alanlarına ait alt yeterlikler şu şekildedir (MEB, 2008: 8-38):

**A-Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim**

A1-Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2-Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3-Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4-Öz Değerlendirme Yapma

A5-Kişisel Gelişimi Sağlama

A6-Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7-Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8-Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

**B-Öğrenciyi Tanıma**

B1-Gelişim Özelliklerini Tanıma

B2-İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3-Öğrenciye Değer Verme

B4-Öğrenciye Rehberlik Etmek

**C-Öğretme ve Öğrenme Süreci**

C1-Dersi Planlama

C2-Materyal Hazırlama

C3-Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4-Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

C5-Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6-Zaman Yönetimi

C7-Davranış Yönetimi

**D-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme**

D1-Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Bilme

D2-Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3-Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

D4-Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

**E-Okul, Aile ve Toplum İlişkileri**

E1-Çevreyi Tanıma

E2-Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3-Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

E4-Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5-Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

**F-Program ve İçerik Bilgisi**

F1-Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

F2-Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3-Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme.

Yapılan çalışma sonucunda belirlenen yeterlik ve alt yeterliklere de bakılacak olursa, öğretmenlerden birçok yeterliğe sahip olması beklenmektedir. Öğretmenler, eğitimci vasıfları nedeniyle toplum içerisinde önemli bir rol üstlenmişlerdir. Çünkü onlar, verdikleri eğitim-öğretim ve davranışlarıyla topluma yön verirler. Bu dolaylı olarak şöyle görülebilir ki, bir toplumun devamlılığı, öğretmenler elinden çıkan bireylerle sağlanmaktadır. Sağlıklı bireyler ve sağlıklı bir toplum için iyi yetişmiş öğretmen adaylarına ve kendini sürekli geliştiren öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Alan yazına bakıldığında, öğretmen yeterlikleri ve öğretmen adayı yeterlikleri ile ilgili farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırma ve çalışmalardan elde edilen bulguların; öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programına ve görev başındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ışık tutması beklenmektedir.

Oğuz (2009b), öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını ortaya koymak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları oldukça yeterli düzeyde çıkmıştır. Yine Oğuz (2009a), öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemek için gerçekleştirdiği çalışmada; öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik

algılarının düşük olduğu, kendilerini çok yeterli olarak algılamadığının söylenebileceği sonucunu elde etmiştir.

Özçelik (2006), ilköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik düzeylerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır ve çalışma sonunda, öğretmenlerin bilgisayar öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Dede (2008), matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz yeterlik inanç puanlarının çalıştıkları birime göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yaptığı araştırmada, her iki gruptaki matematik öğretmenlerinin de öğretimlerine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarını belirlemek için bir çalışma yapmışlar ve çalışma sonucunda tüm yeterlik alanları için belirlene ortalama 4.17 bulunmuş ve Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının yüksek düzeyle olduğu tespit edilmiştir. Ülper ve Bağcı (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını incelemek için gerçekleştirdiği çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin genel görünümlerinin "iyi" düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Küçükoğlu (2008), İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algılarının düzeyini belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmiş ve çalışma sonunda elde ettiği bulgulara göre; öğrencilerin büyük bir kısmının okumaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri ve eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aşkın ve Demirel 2012), sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişler ve çalışma sonunda, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini Türkçe öğretimi konusunda "yeterli" gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı konu ile ilgili olarak Anılan ve

Kılıç (2013), sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için bir çalışma yapmışlar ve çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmeni adaylarının fakültedeki Türkçe öğretimi dersini işlevsel buldukları, Türkçe öğretimi yaparken dil bilgisi konularının öğretiminde zorlanabilecekleri ve Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Gerçekleştirdiğimiz çalışmanın problem ve alt problemlerine göndermelerde bulunulan ve derlenen çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Alan yazında; öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalara, konuşma becerisi ve öz yeterlik başlıklarını içeren çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

### 2.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları ile Konuşma Becerisi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yelok ve Sallabaş'ın (2009), öğretmen adaylarının sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği betimsel nitelikli araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Evrenini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, örneklemini Resim-iş Öğretmenliği, Sosyal bilgiler Öğretmenliği, PDR, Arapça Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 749 öğretmen adayının oluşturduğu araştırmada "Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük kısmının Sözlü Anlatım dersine sadece zorunlu olduğu için değil gerekliliğine inandıkları için de aldıkları ve bu derse devam ettikleri biçiminde yorumlanabileceği belirtilmiştir. Sözlü Anlatıma yönelik tutumlarından elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerinde hâlâ eksikleri olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının toplam tutum puanları cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgulardan hareketle; öğretmen adaylarının çoğunlukla sözlü anlatıma ve Sözlü Anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini söylemenin mümkün olduğu belirtilmiştir.

Kurudayıoğlu'nun (2011), Türkçe Öğretmeni adaylarının sözlü anlatımları sırasında kullandıkları düşünceyi geliştirme tekniklerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemini kullanmıştır. Çalışma, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde "Sözlü Anlatım I" dersine kayıtlı bulunan 62'si kadın, 48'i erkek toplam 110 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 110 öğretmen adayına 5-7 dakikalık bir hazırlıklı konuşma yaptırılmıştır. Kaydedilen konuşmalar daha sonra incelenmiş ve kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin sıklık ve yaygınlıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre her bir öğretmen adayı, 5-7 dakikalık bir sözlü anlatım sırasında ortalama 15.18 kez düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanmaktadır. Örnekleme, ortalama 7,9 kez ile en sık ve yaygın düşünceyi geliştirme tekniği olurken onu 3,42 kez ile tanımlama tekniği izlemektedir. Kadın öğretmen adayları ortalama 17, 77 kez düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanırken bu rakam erkek öğretmen adaylarında 11, 83'te kalmıştır. Son bulguya göre ise, orta düzey akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının düşük seviye ve yüksek seviye akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarına göre, sözlü anlatımları sırasında daha fazla oranda düşünceyi geliştirme tekniğine başvurmuştur.

Dilekmen vd. (2008), eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerini cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenleri açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş her bölümün 1 ve 4. Sınıflarından birer şube olmak üzere

toplam 8 şubeden 147 kız, 136 erkek öğrencidir. Elde edilen bulgulara göre; cinsiyete göre eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Sınıf seviyelerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri arasında anlamlı fark elde edilememiştir. Son olarak, anabilim dalları arasındaki fark, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı lehinedir.

Durukan ve Maden'in (2010), Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini cinsiyet, kıdem, mezuniyet değişkenlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde Giresun, Ordu, Trabzon, Sivas ve Erzurum illerinde görev yapan 74'ü erkek, 66'sı kız toplam 140 Türkçe Öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmenlerinin genel olarak - $\overline{X}$ = 2,74 (Min:1, Max:5 aralığında) oranında düşük bir iletişim beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun öğretmenlik mesleği için ve eğitim hedefleri için yeterli olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Mezun oldukları lisans programına göre ise Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2011), Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, betimsel tarama modeli uygulamıştır. Çalışma; 2009-2010 öğretim yılında Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 1. ve 4. sınıfında okuyan 106 kız, 89 erkek toplam 195 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların iletişim becerilerine ilişkin görüşleri olumludur. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre iletişim becerilerine ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir. 1. sınıf öğrencilerinin puanları, 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazladır. Son olarak;

iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile anne ve babanın eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılmış ancak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Ceran (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumları arasında çeşitli değişkenlere göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemi ise 3. sınıfta öğrenim gören 137 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun konuşma eğitimi dersine yönelik olumlu tutum içinde olduklarına işaret etmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının % 79,6'sının konuşma eğitimi dersini sevdikleri, bu dersi zevkli ve gerekli buldukları, bu ders aracılığıyla hem kendi konuşma becerilerini hem de ilerdeki öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede faydalı olacağını düşündükleri, derse ilgi duydukları, özellikle dersin uygulama kısmını daha etkili buldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre derse karşı daha olumlu tutum içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının derse karşı tutumları öğretim türüne göre (I. ve II. Öğretim) anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Son olarak ise; başarı puanları iyi (85-100) olan öğretmen adaylarının, puanları orta (84-70) ve geçer (69-50) olan öğretmen adaylarına göre daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Oğuz (2009a), öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını ve bunların geliştirilmesine yönelik beklenti ve önerileri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Nitel araştırma modeli kullanılan çalışma, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi Bölümü ve Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının 1. sınıflarında öğrenim gören 47'si kız ve 33'ü erkek toplam seksen öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sözlü anlatım becerilerini yetersiz

bulanların yeterli bulanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Yetersiz olmalarının nedenini ise daha çok kişisel özellikleri ile ilgili olarak algılamaktadırlar. Yazılı anlatım ile ilgili elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarından on biri çeşitli yazma çalışmaları yapmadıklarından bu becerilerini geliştiremediklerini, onu ise yazım ve anlatım kurallarına uymadıklarından bu becerilerini yeterli bulmadıklarını söylemişlerdir. Bunun yanında kitap okumadıklarından, kitap okumayı sevmediklerinden yazı yazmayı sevmeyip yazı yazmaktan soğuduklarından, yazılı anlatım dersinin yetersizliğinden, derslerin teorik olarak yürütüldüğünden ve derslerde fazla bir şey öğretilmemesinden dolayı yazılı anlatımda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Aykaç ve Çetinkaya (2013), yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının konuşma eğitimi becerilerine etkisini araştırmak için gerçekleştirdiği çalışmada, ön test son test kontrol gruplu model kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 10 haftalık dönem boyunca Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 16, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 31 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının ön test ve son test konuşma beceri puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş; fakat kontrol grubu öğretmen adaylarının ön test ve son test konuşma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının son test konuşma beceri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan 0, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulguların sonuçlarına göre, deney grubunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, kontrol grubunda düz anlatım yoluyla uygulanan etkinliklere göre öğretmen adaylarının konuşma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Maden (2011), drama tekniklerinden rol kartları ile geleneksel öğretim yönteminin konuşma becerisi kazandırmaya yönelik akademik başarı ve Türkçe

dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Deneysel modellerden "Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Modeli" kullanılan çalışmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formuyla elde edilen bilgilerden sonra öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamaların sonucunda elde edilen bulgulara göre; konuşma becerisindeki başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde rol kartları tekniğinin yüksek düzeyde etkili olduğu ancak geleneksel öğretimin konuşma becerisindeki başarıda gösterdiği olumlu etkinin aynı şekilde Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde görülmediği belirlenmiştir.

Peker'in (2001), anaokulu ve ilköğretim okulu çocuklarının sözlü iletişimde karşılaştıkları belirsiz durumlarda akıl yürüterek anlam çıkarabilme becerilerine cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve mesajı sunma biçimlerinin etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya Bursa Büyükşehir sınırları içinde bir özel anaokulundan 20; bir devlet ilköğretim okulundan 20 birinci sınıf, 20 üçüncü sınıf ve 20 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında Pickert'in geliştirdiği ve yazar tarafından Türkçeye çevrilip adapte edilen bir cümle-resim testi kullanılmıştır. Testte 36 tane basitçe yan yana çizilmiş 4'lü resim setleri ve bunlarla ilgili 36 cümle vardır. Cümleler 4 farklı şekilde sunulmuş ve çocuklardan hangi resmin kastedildiğini bulmaları istenmiştir. Her doğru cevaba 1 puan verilmiş ve her yarı-doğru ya da yanlış cevaba ise 0 verilmiştir. Doğru cevap puanları üzerinde bir 2 (cinsiyet) X 4 (sınıf düzeyi) X 4 (cümle-resim kombinasyonlarını sunuş biçimi) son faktör üzerinde tekrarlı ölçümlerle çoklu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet faktörünün farklı biçimlerde sunulan cümle-resim kombinasyonlarına doğru cevap verme bakımından anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen bulguda, doğru cevapların ortalamaları her 4 sunuş biçiminde de sınıf düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Son olarak cümle-resim kombinasyonlarının farklı biçimlerde sunulmaları arasında doğru cevabı bulma bakımından anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Sağlam ve Doğan (2013), 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerini tespit etmek amacıyla tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilköğretim okullarının 7. sınıfında öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında önce 39 konunun yer aldığı bir havuz oluşturulmuş ve alınan uzman görüşlerinden sonra 15 konuya indirilmiştir. Öğrenciler, kura ile belirlenen konularla ilgili konuşturulmuştur. Konuşma yapacak öğrencilere kuradan sonra zihin hazırlığı için bir dakika süre verilmiştir. Konuşmalar kamera ile kayıt altına alınmış ve analiz sırasında incelenmiştir. Konuşmalar daha sonra yazıya geçirilmiş ve görüntü kayıtları ile birlikte puanlama sırasında kullanılmıştır. Konuşmaları değerlendirebilmek için, Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki konuşma becerisi ile ilgili kazanımlardan hazırlıksız konuşma ile ilgili olanlar tespit edilmiş ve bir puanlama ölçeği oluşturulmuştur. Ölçekte 22 madde yer almaktadır. En yüksek puan 4 olduğu için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 88'dir. Değerlendirmeden sonra alınan puanlar hesaplanmış ve yüzlük sisteme çevrilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler 100 üzerinden 27 ila 52 arasında puan almışlardır. Yaptıkları konuşmalardan aldıkları puanların ortalaması ise 38,6 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma konusunda durumlarının iyi olmadığını göstermektedir. Nitel değerlendirmede elde edilen bulgulara göre; öğrenciler, konuşmalarına uygun hitap ifadeleri ile başlamamış, konuşmaları süresince de herhangi bir hitap ifadesi kullanmamışlardır. Öğrencilerin konuşma sırasındaki sesleri işitilebilirlik bakımından yeterli olmakla birlikte, kelimelerin çok hızlı söylenmesinden veya bazı seslerin çıkarılmamasından dolayı ortaya telaffuz sorunları çıkmıştır. Kelime ya da cümle tekrarı, gereksiz sesler çıkarma, kelimelerin hecelerini gereksiz yere uzatma gibi durumlarla sık sık karşılaşılmıştır. Öğrencilerin uygun vurgu ve tonlamalar yapmadığı görülmüştür. Öğrenciler konuşmalarında beş ya da altı kelimelik cümleleri dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde kurmuşlar, fakat kelime sayısı arttıkça kurulan cümlelerde yanlışlıklar yapmışlardır. Öğrencilerin, düşüncelerini ifade edecek kelimeleri bulmakta zorlandıkları, bu yüzden de "şey, yani, işte, nasıl anlatsam" gibi kelime ve ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir. Konuşma sırasında düşünceleri planlama konusunda sıkıntı çeken öğrenciler genellikle akıllarına geldiği gibi konuşmuşlardır.

Olay ya da bilgi sıralamasındaki kopukluklar, anlatılanların dinleyici tarafından doğru anlaşılmasını engellemiştir. Öğrenciler konuşmalarını herhangi bir ana düşünceye ulaştıramamışlardır. Konuşmalar olay ağırlıklı gerçekleşmiş, anlatılan olaylar bir sonuca bağlanamamıştır. Konuşmalarını yapmak üzere kendilerine üç dakika süre verilmesine rağmen öğrencilerin çoğu ortalama bir dakika konuşabilmişlerdir. Öğrencilerin jest ve mimikleri konuşmalarıyla kısmen uyumlu olsa da cümleyi uygun kelimelerle tamamlayamadıkları zamanlarda yaşadıkları sıkıntı onların jest ve mimiklerine yansımıştır.

Katrancı (2014), öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 884 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının etkili konuşma, konuşma kurallarını uygulama, konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme alt boyutlarındaki öz yeterlik algılarının yüksek, topluluk önünde konuşma alt boyutundaki öz yeterlik algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre konuşma öz yeterlik algısı bakımından daha iyi durumda oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik öz yeterlik algılarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek konuşma öz yeterlik algısına sahip olan grup Sınıf Öğretmeni adayları, en düşük konuşma öz yeterlik algısına sahip olan grup ise Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarıdır. Öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarına yönelik ortalama puanları incelendiğinde en yüksek puana sahip olan grubun dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarından oluştuğu görülmüştür. Dördüncü sınıfa devam eden

adaylardan sonra en yüksek konuşma öz yeterlik algısına sahip olan grubun ise birinci sınıfa devam eden öğretmen adayları olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip olan grubun ise 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir.

### 2.3.2. Öz Yeterlik ile İlgili Çalışmalar

Dumanlı (2014), Türkçe Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptamayı ve elde edilen sonuçları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya; Dokuz Eylül Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sakarya ve Kütahya Dumlupınar Üniversitelerinden tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki 661'i kız ve 445'i erkek toplam 1056 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda; Türkçe Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda iyi ($\overline{X}$=3.67) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$ =3.72) en yüksek düzeyde çıkarken; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.59) en düşük düzeyde çıkmıştır. Sınıf düzeylerine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında üniversitelerin 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören adayların öz yeterlik inançları ($\overline{X}$ =3.75) en yüksek düzeyde bulunurken, 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.55) en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre ise; kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi yönünden erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Oğuz (2009b), öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerini ortaya koymak ve bu inançların; öğrenim gördükleri sınıfa, cinsiyete, öğrenim gördükleri programa, genel akademik başarılarına ve öğrenim gördükleri programdan hoşnut olup olmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için gerçekleştirdiği çalışmaya; 2007-2008 eğitim öğretim yılı Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarının 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 153 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Öğretmen Öz

Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Sınıf değişkenine göre, 1. sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının 4. sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançlarının ve toplam öğretmen öz yeterlik inançlarının kız öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel akademik başarı ortalamaları ile öğretmen öz yeterlik inançları karşılaştırıldığında; öğretmen öz yeterlik inançlarının başarıya göre değişmediği görülmektedir. Son olarak, öğrenim gördüğü öğretmenlik programından hoşnut olan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları hoşnut olmayanlara göre daha yüksektir.

Yenice (2012), öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Betimsel nitelikte olup tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın çalışma grubunu Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 125'i Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalından, 146'sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalından ve 158'i Sınıf Öğretmenliği anabilim dalından olmak üzere toplam 429 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile Heppner & Peterson (1982) tarafından geliştirilen; Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi alt boyut ve toplam puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına, cinsiyete, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri alt boyut puanları Düşünen Yaklaşım, Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, aceleci yaklaşım

alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farklılık Fen Bilgisi Öğretmeni adayları ile Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının arasında Fen Bilgisi Öğretmeni adayları lehinedir. Cinsiyete göre ise, erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiş olup bu farklılık 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 4. sınıf öğrenciler lehinedir. Mezun olunan lise türüne göre ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Son olarak; öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Maden (2010), Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, 2009-2010 akademik yılında Erzurum ve Sivas il merkezinde görev yapmakta olan 105 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgulara göre; Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik genel olarak *Katılıyorum.* düzeyinde öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmezken 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin diğer kıdem seviyesindeki öğretmenlere göre drama yöntemini kullanmaya yönelik daha yüksek bir öz yeterlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Çetin (2009), yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerine etkisini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı çalışmada tarama modellerinden izleme yaklaşımını kullanmıştır. İstanbul ili Anadolu yakasında eğitim öğretim veren 10 ilköğretim okulundan, 274 erkek ve 252 kız olmak üzere toplam 526 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz yeterlik düzeyine etkisinin cinsiyet, okul türü ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenirken; yeni ilköğretim programının öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dede (2008), matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz yeterlik inanç puanlarının çalıştıkları birime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 2005 eğitim-öğretim yılı başında Sivas il merkezinde bulunan ve rastgele seçilen 15 ilköğretim okulunda görev yapan 30 ve 12 lisede görev yapan 30 matematik öğretmeni olmak üzere toplam 60 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçeğin tamamı ve üç faktöründen elde edilen puanların, çalışılan birime göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca hem ilköğretim hem de ortaöğretimde görev yapan matematik öğretmenlerinin, matematiğin öğretimi noktasında kendilerini yeterli gördükleri ve etkili bir matematik öğretimi yaptıklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.3.3. Öz Yeterlik ve Konuşma Becerisi ile İlgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Yıldız ve Yavuz'un (2012) etkili konuşma becerisini ölçecek bir ölçek geliştirilmesini amaçladığı çalışmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesinde öğretmenlik formasyon eğitimi alan 680 öğrenci, örneklemini ise bu eğitim alan öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen 342 (230'u kız, 112'si erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda "sunum, ses, üslup ve ifade, konuşmaya odaklanma ve dinleyicileri dikkate alma" olmak üzere beş alt boyut ve 24 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir. Ölçeğin analizleri SPSS 17.0 kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin Testi .87, Bartlett's testi ise ($X^2$=4.139, p<.000) bulunmuş ve bu sonuçlardan hareketle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre 24 maddeden oluşan ve 5 alt boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin 5 alt boyutlu yapısı birinci düzey DFA ile test edilmiş ve test sonucunda elde edilen değerlerden sonra ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışması Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenirliği .98 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliği de .95 olarak bulunmuştur. Cronbach *a* değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin iki yarı test güvenirliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Geçerlik ve güvenirlik

çalışmalarının sonucunda ölçeğin, etkili bir konuşma becerisini ölçebilecek özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sevim (2012), öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik bir Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde sosyal alanlar ve fen alanlarında öğrenim gören 338 öğretmen adayı ile birlikte çalışılmıştır. Uzman görüşünden sonra 35 maddelik bir konuşma kaygısı ölçeği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. T-testi analizinde ise ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısına bakılmış ve ,912'lik bir değer bulunmuştur. Bu değere göre ölçek oldukça güvenilir bir özellik göstermektedir. Geliştirilmeye çalışılan ölçeğin istatistik analizleri ölçeğin uygulanabilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Epçaçan ve Demirel (2011), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Betimsel araştırma yöntemini kullandıkları çalışmada ilk önce uzman görüşünden yararlanılmış, ölçek maddeleri geliştirilmiş ve ardından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına geçilmiştir. Ölçek, Siirt'te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan anketler atıldıktan sonra 500 anket uygulamaya alınmıştır. Faktör analizi ve güvenirlik testi yapıldıktan sonra güvenirlik katsayısının kararlılığını saptamak için 45 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. KMO testi değeri 0.918; Bartlett Sphericity testi değeri 2829,90 ($p=.000<0,05$) olarak bulunmuştur. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0,35 ile 0,74 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçeğin toplam faktör yükünün de 34,31 düzeyinde olup 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach-alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Yapılan

analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunun söylenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akkoyunlu vd. (2005), bilgisayar öğretmenlerine yönelik, bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği geliştirmeyi amaçladığı çalışmada literatür çalışması yapılmış ve maddeler oluşturulmuştur. 12 maddelik bir ölçek hazırlanmış ve Hacettepe ve Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerine (n=72) on beşer gün arayla iki kez uygulanmış, korelasyon katsayısı .95 bulunmuştur. Ölçek maddeleri için uzman görüşüne başvurulmuş ve madde ortalamaları oldukça yüksek çıkmıştır. Ölçek formu; Ankara, Anadolu, Fırat, Hacettepe, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Marmara Üniversiteleri, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü son sınıfında okuyan toplam 315 öğrenciye uygulanmıştır. Her maddenin genel ölçek puanıyla ilişkisine (madde-toplam korelasyonuna/ bu maddelerin ayırt edicilikleri) öncelik veren madde analizi yapılmıştır. Daha sonra maddelere ''Temel Bileşenler (Principal Component) analizi uygulanarak "bilgisayar öğretmenliğinin" doğal yapısının boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Beşli likert tipinde hazırlanan ve 8 üniversiteden toplam 315 öğretmen adayına uygulanan ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.93 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, elde edilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Yaman ve Sofu (2013), öğretmen adaylarına yönelik "Konuşma Kaygısı Ölçeği"ni (KKÖ) geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından Random olarak seçilen 607 kişi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının %30'u (285 kişi) erkek, %70'i (322 kişi) bayandır. Alan yazın incelenmesi ve uzman görüşlerinden sonra 5'li likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. KKÖ'nün geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan işlem sonucunda toplam varyansın %35,76'sını açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DFA'dan elde edilen modelin uyum

indeksleri incelenmiş ve elde edilen uyum indeks değerleri modelin yeterli uyum verdiğini göstermektedir. Güvenirlik çalışmaları olarak katsayısı, madde analizi için ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. KKÖ'nün madde analizi için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .26 ile .61 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin içi tutarlık güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 13.0 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin değerlendirilmesinde eğitimciler tarafından geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Katrancı ve Melanlıoğlu (2013), öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik inançlarını ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmek için tarama modelini kullandıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve gönüllülük esasına göre seçilen 527 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu adayların %23.14'ü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, %10.45'i Bilgisayar Öğretmenliği, %14.61'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, %18.02'si Sınıf Öğretmenliği ve %33.78'i Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. Alan yazın incelemesi ve alınan uzman görüşleri sonucunda 37 maddelik taslak ölçme aracı, öğretmen adaylarına uygulanmıştır. KMO değeri 0.956 ve Barlett testi sonucu p=0.000bulunarak faktör analizine uygunluğu görülen ölçme aracının yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde "varimax" döndürme tekniği kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS 18 paket programı ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 12 madde ölçekten atılarak kalan 25 maddenin beş faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Beş faktör yardımıyla açıklanan toplam varyans 54.329 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör için "Topluluk Önünde Konuşma", ikinci faktör için "Etkili Konuşma", üçüncü faktör için "Konuşma Kurallarını Uygulama", dördüncü faktör için "Konuşma İçeriğini Düzenleme", beşinci faktör için "Konuşmasını Değerlendirme" isimlerinin uygun olacağı belirtilmiştir. Veri toplama aracının güvenirliği madde-toplam test puanı korelasyonu, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı

ve test tekrar test tekniği ile analiz edilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 bulunmuştur. Test tekrar test uygulaması sonucunda iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ölçeğin tamamı için .88 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre iki uygulama arasındaki korelasyonun yüksek olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Aydın vd. (2013), öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirmek için tarama modeline göre bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde lisans düzeyinde öğrenim gören ve tabakalı olarak tesadüfi yöntemle seçilmiş birinci sınıf ve son sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 601 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin analizinde SPSS17.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda 54 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğinin %44.7'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlığa sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin geneli için alfa .96 bulunmuştur. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (YAÖYÖ) olarak geliştirilen ölçeğin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Aydın'ın (2013) gerçekleştirdiği bir başka ölçek geliştirme çalışması ise sözlü anlatım öz yeterliğine yöneliktir. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerini değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören farklı bölümlerden tabakalı seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 503 öğretmen adayı katılmıştır. Alan yazın taraması ve alınan uzman görüşlerinden sonra 66 maddelik ölçeğe son şekli verilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 17.0 ve Mplus5.2 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde açımlayıcı faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi ile doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenirlik analizinde madde-toplam korelasyonu, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların

ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Yapılan çalışmalara bağlı olarak 66 maddeden 20 tanesi çıkarılmış ve ölçek 46 madde olarak değerlendirmeye alınmıştır. KMO değeri .944 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 4 boyut(Konuşmayı Planlama, Konuşma Süreci, Dilsel Yapı, dinleyici Faktörü) tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin bütününün .95 alfa katsayısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin, öğretmen adaylarının konuşma becerisini öz yeterlik yönünden değerlendirmede sağlıklı bir araç olduğunun söylenebileceği belirtilmiştir.

# BÖLÜM III

# 3. YÖNTEM

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma "İlişkisel Tarama Modeli"nde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise Buca Eğitim Fakültesinin Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretmenliği bölümlerinden "basit seçkisiz örneklem" yöntemine göre belirlenmiş giriş ve son sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda alınan eğitimin, öz yeterliğin geliştirilmesine bir katkısının olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla giriş ve son sınıftaki öğretmen adayları örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya 472 (% 69,5) kız, 207 (% 30,5) erkek olmak üzere toplam 679 öğretmen adayı katılmıştır.

Veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde aralık ayının ilk haftası bir haftalık bir çalışmanın sonucunda toplanmıştır.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlere, sınıf seviyelerine ve toplam katılımcı sayısına bağlı yüzde ve frekans değerleri verilmiştir:

**Tablo 1**

**Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu**

| **Bölüm** | ***f*** | **%** |
|---|---|---|
| Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf | 49 | 7,2 |
| Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf | 39 | 5,7 |
| Bilgisayar Öğretmenliği 1. Sınıf | 36 | 5,3 |
| Bilgisayar Öğretmenliği 4. Sınıf | 24 | 3,5 |
| İngilizce Öğretmenliği 1. Sınıf | 47 | 6,9 |
| İngilizce Öğretmenliği 4. Sınıf | 55 | 8,1 |
| Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf | 43 | 6,3 |
| Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. Sınıf | 32 | 4,7 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. Sınıf | 46 | 6,8 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf | 32 | 4,7 |
| Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf | 54 | 8,0 |
| Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf | 37 | 5,4 |
| Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf | 51 | 7,5 |
| Matematik Öğretmenliği 4. Sınıf | 25 | 3,7 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği 1. Sınıf | 62 | 9,1 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği 4. Sınıf | 47 | 6,9 |
| **Toplam** | 679 | 100,0 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklemde, Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 88 (% 12,9), Bilgisayar Öğretmenliği Bölümünden 60 (% 8,8), İngilizce Öğretmenliği Bölümünden 102 (% 15), Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 75 (% 11), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünden 78 (% 11,5), Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 91 (% 13,4), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünden 76 (% 11,2), Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden 109 (% 16) olmak üzere toplam 679 öğretmen adayı yer almaktadır.

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyete göre dağılımı verilmiştir:

**Tablo 2**

**Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu**

| **Cinsiyet** | ***f*** | **%** |
|---|---|---|
| Kız | 472 | 69,5 |
| Erkek | 207 | 30,5 |
| Toplam | 679 | 100,0 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 679 öğretmen adayının 472'si (% 69,5) kız, 679'u (% 30,5) erkektir.

Tablo 3'te katılımcıların mezun oldukları okul türünün dağılımı yer almaktadır:

**Tablo 3**

**Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu**

| **Mezun Olunan Okul Türü** | ***f*** | **%** |
|---|---|---|
| Anadolu Lisesi | 238 | 35,1 |
| Meslek Lisesi | 85 | 12,5 |
| Anadolu Öğretmen Lisesi | 170 | 25,0 |
| Genel Lise | 172 | 25,3 |
| Açık Öğretim Lise | 4 | ,6 |
| Fen Lisesi | 4 | ,6 |
| Özel Lise | 6 | ,9 |
| Toplam | 679 | 100,0 |

Katılımcıların 238'i (% 35,1) Anadolu Lisesi, 85'i (% 12,5) Meslek Lisesi, 170'i (% 25,0) Anadolu Öğretmen Lisesi, 172'si (% 25,3) Genel Lise, 4'ü (% 0,6) Açık Öğretim Lise, 4'ü (% 0,6) Fen Lisesi, 6'sı (% 0,9) Özel Lise mezunudur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, geçerlik ve güvenirliği saptanmış "Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın, 2013)" kullanılmıştır.

Kullanılan ölçeğin araştırma evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini farklı bölümlerden tabakalı seçkisiz örneklem yolu ile seçilen 503 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında toplam 78 maddeden oluşan ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğini saptamak üzere 5 Türkçe eğitimi, 1 rehberlik ve psikolojik danışma, 1 program

geliştirme, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak 66 maddelik ölçeğe son hâli verilmiştir. Ölçek maddelerinin uygun boyutlarda yer alabilmesi için Türkçe eğitimi alanında çalışan 5 akademisyenden görüş alınmış ve görüş birliğine varıldığı saptanmıştır. 40 katılımcı ile gerçekleştirilen ön deneme sonucunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış, açımlayıcı faktör analizi için SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile kontrol edilmiştir. Güvenirlik analizinde ilişkisiz t-testi kullanılmış, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Croanbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları ve faktör analizine bağlı olarak ölçekteki 66 maddeden 20 tanesi çıkarılmış ve ölçek 46 madde olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda ölçeğin "Konuşmayı Planlama", "Konuşma Süreci", "Dilsel Yapı" ve "Dinleyici Faktörü" olmak üzere 4 boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçeğin bütünü .95 alfa katsayısına sahiptir.geliştirilen bu ölçeğin öğretmen adaylarının konuşma becerisini öz yeterlik yönünden değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

### 3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde; betimsel analiz, Anova-Tukey testi, Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Kullanılan testler, elde edilen bulgularla birlikte sunulmuştur.

# BÖLÜM IV

# 4. BULGULAR

Aşağıda problem cümlesi ve alt problemlere yönelik gerçekleştirilen analizler tabloları ile birlikte sunulmuştur.

## 4. 1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın "Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?" problem cümlesine yönelik analiz sonuçları sunulmuştur:

**Tablo 4**

**Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım İnanç Düzeyi Tablosu**

| N | Minimum | Maksimum | Aritmetik Ortalama ($\overline{X}$) | Standart Sapma (SS) |
|---|---|---|---|---|
| 679 | 1,89 | 5,00 | 3,73 | ,50484 |

Gerçekleştirilen betimsel analiz sonucuna göre örneklemde yer alan öğretmen adaylarının kendilerini iyi ($\overline{X}$=3,7) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Bununla bağlantılı olarak gerçekleştirilen alt problem cümlelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

## 4. 2. Birinci Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular

"Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular tablo 5'te verilmiştir:

**Tablo 5**

**Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tukey Tablosu**

| Bölümler | N | Aritmetik Ort. ($\overline{X}$) |
|---|---|---|
| Türkçe Öğretmenliği | 88 | 3,78 |
| Bilgisayar Öğretmenliği | 60 | 3,80 |
| İngilizce Öğretmenliği | 102 | 3,82 |
| Fen Bilgisi Öğretmenliği | 75 | 3,64 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 78 | 3,61 |
| Sınıf Öğretmenliği | 91 | 3,71 |
| Matematik Öğretmenliği | 76 | 3,56 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 109 | 3,86 |

Tukey testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan bölümlerden Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=88) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,78) oranında; Bilgisayar Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=60) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$ =3,80) oranında; İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=102) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,82) oranında; Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=75) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,64) oranında; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N= 78) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,61) oranında; Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=91) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,71) oranında;

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=76) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,56) oranında ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=109) sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,86) oranında belirlenmiştir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre; Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,86) en yüksek düzeyde çıkarken, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,56) en düşük düzeyde çıkmıştır.

**Tablo 6**

**Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişki Tablosu**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruplararası | 7,156 | 7 | 1,022 | 4,141 | ,000 | Oö-Mat, Oö-Sos, İng-Mat |
| Gruplariçi | 165,642 | 671 | ,247 | | | |
| Toplam | 172,798 | 678 | | | | |

(Oö: Okul Öncesi Öğretmenliği, Mat: Matematik Öğretmenliği, İng: İngilizce Öğretmenliği)

Tabloda gösterilen Tukey Testi ANOVA sonuçlarına göre; sözlü anlatım öz yeterlik inançları noktasında Okul Öncesi Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,86) ile Matematik Öğretenliği ($\overline{X}$=3,56); Okul Öncesi Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,86) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,61); İngilizce Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,82) ile Matematik Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,56) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre Okul Öncesi Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark çıkarken; diğer bölümler arasında fark görülmemiştir.

## 4. 3. İkinci Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular

"Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular tablo 7'de verilmiştir:

**Tablo 7**

**Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu**

| Gruplar | N | Aritmetik Ort. ($\overline{X}$) | Standart Sapma | Standart Hata | t |
|---|---|---|---|---|---|
| Türkçe Ö. 1 | 49 | 3,79 | ,62 | ,09 | ,93 |
| Türkçe Ö. 4 | 39 | 3,78 | ,53 | ,08 | |
| Bilgisayar Ö. 1 | 36 | 3,75 | ,50 | ,08 | ,41 |
| Bilgisayar Ö. 4 | 24 | 3,86 | ,49 | ,10 | |
| İngilizce Ö. 1 | 47 | 3,87 | ,42 | ,06 | ,33 |
| İngilizce Ö. 4 | 55 | 3,78 | ,43 | ,06 | |
| Fen Bil. Ö. 1 | 43 | 3,62 | ,51 | ,08 | ,55 |
| Fen Bil. Ö. 4 | 32 | 3,68 | ,42 | ,07 | |
| Sosyal Bil. Ö. 1 | 46 | 3,53 | ,55 | ,08 | ,09 |
| Sosyal Bil. Ö. 4 | 32 | 3,73 | ,45 | ,08 | |
| Sınıf Ö. 1 | 54 | 3,66 | ,49 | ,07 | ,17 |
| Sınıf Ö. 4 | 37 | 3,80 | ,47 | ,08 | |
| Matematik Ö. 1 | 51 | 3,53 | ,55 | ,08 | ,48 |
| Matematik Ö. 4 | 25 | 3,62 | ,39 | ,08 | |
| Okul Öncesi Ö. 1 | 62 | 3,82 | ,50 | ,06 | ,33 |
| Okul Öncesi Ö. 4 | 47 | 3,92 | ,49 | ,07 | |

Elde edilen bulgulara göre; bölümlerin 1. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

## 4. 4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular

"Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8**

**Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Düzeyi Tablosu**

| Cinsiyet | N | Aritmetik Ort. ($\overline{X}$) | Standart Sapma (SS) | Standart Hata | t |
|---|---|---|---|---|---|
| Kız | 472 | 3,78 | ,48 | ,02 | ,000 |
| Erkek | 207 | 3,62 | ,55 | ,04 | |

Tabloya göre; çalışmaya katılan kız öğretmen adaylarının (N=472) sözlü anlatım öz yeterliğine ait puanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,78), erkek öğretmen adaylarının (N=207) sözlü anlatım öz yeterliğine ait puanların aritmetik ortalamasından ($\overline{X}$=3,62) daha yüksek çıkmıştır. Bu bulguya göre; kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre sözlü anlatımlarında kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

## 3.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular

"Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sözlü anlatımın boyutlarına göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular tablo 9'da verilmiştir:

**Tablo 9**

**Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatımın Boyutlarına Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tablosu**

| Boyutlar | N | Aritmetik Ort.( $\overline{X}$ ) | Standart Sapma | Standart Hata | t |
|---|---|---|---|---|---|
| Boyut 1 | 679 | 3,57 | ,618 | ,024 | ,000 |
| Boyut 2 | 679 | 3,89 | ,511 | ,020 | ,000 |
| Boyut 3 | 679 | 3,71 | ,678 | ,026 | ,000 |
| Boyut 4 | 679 | 4,06 | ,612 | ,024 | ,000 |

Tabloda görüldüğü gibi çalışmada 4 farklı boyut yer almaktadır. Bunlar; Konuşmayı Planlama, Konuşma Süreci, Dilsel Yapı ve Dinleyici Faktörüdür. 1. boyutun aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3,57; ikinci boyutun aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3,89; üçüncü boyutun aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3,71; dördüncü boyutun aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =4,06 olarak saptanmıştır. Boyutlar arasında en yüksek aritmetik ortalamaya ($\overline{X}$ =4,06) sahip olan boyut 4. boyut olarak tespit edilmiştir. En fazla maddenin 1. boyutta ve en az maddenin 4. boyutta olduğu göz önünde bulundurulduğunda; boyuttaki madde sayısı azaldıkça aritmetik ortalamanın arttığı söylenebilir.

# BÖLÜM V

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5. 1. Sonuç ve Tartışma

Öz yeterlik, son yıllarda öğrenmenin duyuşsal boyutunu açıklamada kullanılan önemli değişkenlerden biri olmuştur. İnanılmaktadır ki öz yeterlik algısı öğrenmede etkili bir durumdur. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının yaygın biçimde kabul görmesiyle öğrenmenin birey açısından durumunu betimleme noktasında öz yeterlik büyük önem arz etmektedir (Tuncer ve Tanaş, 2011: 223). Öz yeterlik, bireyin bir performansı gerçekleştirmede kendi yeterliğine duyduğu inançtır. Öz yeterlik algısı, o işteki başarıyı belirlemektedir. Bununla birlikte başarısı, öz yeterlik inancını da etkilemektedir. Yani denilebilir ki; birey bir işte öz yeterlik algısı ne kadar yüksekse o derece başarı gösterecek ve başarısı ne denli yüksek olursa bu öz yeterlik algısını da yükseltecektir.

İnsanı insan yapan en belirleyici faktör insanın konuşabilir olmasıdır (Kurudayıoğlu, 2003: 287). Sahip olduğu dili kullanma becerisi, insanın sosyal bir varlık olarak hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan en önemli araçların başında gelmektedir. İnsan; diğer insanlarla bir arada yaşayan ve onlarla iletişim kurma zorunluluğu olan bir varlıktır yani hayatını tek başına devam ettirmesi pek mümkün değildir. Sosyal yaşamın ise en büyük gerekliliklerinden birisi iletişim kurmaktır. İnsan çoğunlukla bunu, yazılı ve sözlü olmak üzere iki şekilde gerçekleştirir. Günlük iletişimde ise daha çok sözlü iletişimin kullanıldığı söylenebilir. Doğuştan getirilen konuşma yeteneği; eğitim almadan belli bir noktaya kadar gelişir. Doğru, güzel ve

etkili bir konuşma için eğitim almak gerekir. Bireyin yeteneklerine ve yapabileceklerine inancı ne kadar yüksek olursa başarısı da o denli yüksek olacaktır. Akkoyunlu vd.ye (2005: 2) göre; okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır.

Eğitim kurumunda eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerin başında öğretmen gelir. Nitelikli ve donanımlı bir öğretmen şüphesiz ki nitelikli bir eğitim verecektir. Bir öğretmenin sahip olması gereken becerilerin başında iletişim becerisi gelmektedir. Çünkü öğretmen her daim öğrencilerle iletişim hâlinde olmakta ve onlara model teşkil etmektedir. Sahip olunan beceriyi kullanabilmeyi etkileyen en önemli kavramlardan birisi de öz yeterliktir. İlk olarak Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncülerinden Bandura'nın ortaya attığı öz yeterlik kavramı; bireyin bir beceriyi sergileyebilme konusunda kendini ne derece yeterli gördüğü ve yapabileceğine olan inancı ile ilgilidir. Bireyin kendi yeterliliklerine olan inancı ne derece yüksekse o alandaki başarısı da o derece yüksek olmaktadır. Denilebilir ki; öz yeterlik inancı yüksek bireyler yetiştirmek, aynı değerde yetişmiş öğretmenlerle mümkün olacaktır. İyi bir eğitim almış ve öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin yetişmesi, öğretmen adaylarının yükseköğretimde kendilerinin ne derece geliştirdiği ve aldığı eğitimle büyük oranda ilgilidir. Bu düşünceden yola çıkarak öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin belirlenip ona göre bir eğitim düzenlemesi yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öz yeterlikle ve öğretmen öz yeterliği ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algılarının incelenmesine yönelik çalışmalar ise az sayıdadır. Bunlar; Oğuz'un (2009) yaptığı Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları, Katrancı ve Melanlıoğlu 'nun (2013) yaptığı Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik

Çalışması, Katrancı'nın (2014) yaptığı Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları adlı çalışmalardır. Yapılan bu çalışma ile birlikte de sözlü iletişiminde daha çok sıkıntı yaşanan taraflar görülebilecek ve bu da öğretmen yetiştirmedeki eğitim politikasında yeni düzenlemeler yapılmasına kapı açacaktır.

Araştırmanın analiz sonuçlarına göre; örneklemde yer alan öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliği konusunda kendilerini iyi ($\overline{X}$=3,7) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, alan yazındaki başka çalışmaların sonuçları tarafından desteklenmektedir.

Katrancı (2014), öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oğuz'un (2009b) öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını saptamaya yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz yeterlik inanç puanlarının, çalıştıkları birime göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini saptamaya yönelik bir çalışa gerçekleştiren Dede'nin (2008) yaptığı çalışma sonucunda; her iki gruptaki matematik öğretmenlerinin de öğretimlerine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ülper ve Bağcı (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algılarını cinsiyet, öğretim türü, mezun olunan lise türü ve akademik başarı durumuna göre incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiş ve

Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin genel görünümlerinin "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oğuz (2009a), öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğunu, kendilerini çok yeterli olarak algılamadıklarını tespit etmiştir. Dumanlı (2014), Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmada ise; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda iyi ($\overline{X}$=3,67) düzeyde gördüklerini saptamıştır.

Öğretmen adaylarının bölümlere göre sözlü anlatım öz yeterliklerine yönelik bulgular incelendiğinde; Okul Öncesi Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,86) en yüksek düzeyde çıkmıştır. İkinci olarak İngilizce Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,82); üçüncü olarak Bilgisayar Öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,80), dördüncü olarak Türkçe Öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,78), beşinci olarak Sınıf Öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,71); altıncı olarak Fen Bilgisi Öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,64); yedinci olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,61) geldiği tespit edilmiştir. Son olarak; İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,56) en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; Okul Öncesi Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3,86) en yüksek düzeyde çıkarken; İlköğretim Matematik

Öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3,56) en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dil becerisinin öğretimi dendiğinde önce Türkçe öğretmenleri akla gelir. Araştırmanın bölümler arası karşılaştırma ile ilgili bulgularında ise, yüksek öz yeterlik beklenen bir bölüm olmasına rağmen bölümler arasında ortalarda yer almaktadır. Bu öncelikli beklenen bir durum olsa da, bütün öğretmenlerin öğrenci ile iletişim hâlinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu beceriyi bütün öğretmen adaylarının iyi bir şekilde kullanması gerekmektedir. Araştırma sonucunda, en yüksek öz yeterlik algısına sahip olan ise Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları olmuştur. Çocuğun, ilk olarak okul öncesi dönemde eğitime başlayacağı ve ilk öğretmenin okul öncesi öğretmeni olacağı düşünüldüğünde elde edilen sonuç, eğitim açısında oldukça olumludur. Çünkü öz yeterliği yüksek öğretmen, öz yeterliği yüksek öğrenciler demektir.

Bölümler bazında elde edilen diğer bir sonuca göre; sözlü anlatım öz yeterlik inançları noktasında Okul Öncesi Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,86) ile Matematik Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,56); Okul Öncesi Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,86) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,61); İngilizce Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,82) ile Matematik Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,56) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Analiz sonucuna göre Okul Öncesi Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark çıkarken; diğer bölümler arasında fark görülmemiştir.

Alan yazında, Katrancı 'nın (2014), öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü program değişkenine göre elde ettiği bulgulara göre; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adayları ile Bilgisayar Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni ve Türkçe Öğretmeni adayları arasında; Fen Bilgisi Öğretmeni adayları ile Bilgisayar Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni ve Türkçe Öğretmeni adayları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Grupların ortalamaları dikkate alındığında en yüksek konuşma öz yeterlik algısına sahip olan grubun Sınıf Öğretmeni adayları, en düşük öz yeterlik algısına sahip olan grubun ise Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adayları olduğu görülmüştür.

Araştırmanın "Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" ikinci alt problem cümlesine ilişkin analiz sonuçlarına göre; bölümlerin 1. ve 4. sınıfları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Normal şartlarda 4. sınıf öğrencilerinin, aldıkları eğitimle birlikte öz yeterliklerinin yüksek olması beklenir. Ancak çalışmada anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bu da, öğretmen yetiştirirken verilen eğitimin gözden geçirilip gerekli değişikliklerin yapılmasına işaret etmektedir.

Oğuz'un (2009b) öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sınıf değişkenine göre elde ettiği bulgulara göre; 1. sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının 4. sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), öğretmen öz yeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları katılmışlardır ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık çıktığı tespit dilmiştir. Çalışmanın sonucunda da; 4. sınıftaki öğretmen adaylarının 3. sınıftaki öğretmen adaylarından farklı olarak alan, genel kültür ve mesleki bilgisi dersleri aldıklarının ve bunun da öz yeterlik algısına etkisi olduğu yorumu getirilmiştir.

Tuncer ve Tanaş (2011), eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlik algılarını değerlendirmek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya,

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinin 1. ve 2. sınıflarındaki öğretmen adayları katılmıştır. Elde edilen bulguların sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlik algıları arasında sınıflara göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yine Katrancı (2014), öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmada; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre genel konuşma öz yeterlik algısı puan ortalamaları değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan grubun 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın, "Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" üçüncü alt problem cümlesine yönelik analiz sonuçlarına göre; kız öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliğine ait puanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,78), erkek öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliğine ait puanların aritmetik ortalamasından ($\overline{X}$=3,62) daha yüksek çıkmıştır. Öz yeterlik inancına yönelik cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Kız öğretmen adayları sözlü anlatımları konusunda kendilerini erkek öğretmen adaylarına göre daha yeterli hissetmektedir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır.

Katrancı'nın (2014), öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmada kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre konuşma öz yeterlik algısı bakımından daha iyi durumda oldukları tespit edilmiştir.

Durukan ve Maden'in (2010), Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışmanın sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Yine Ülper ve Bağcı'nın (2012),

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algılarını incelemek için gerçekleştirdiği çalışmada; özel alan bilgisi bölümünde kız ve erkek adayların puan ortalamaları sırasıyla 4,05 ve 3,89 olarak hesaplanmıştır ve bu bölümde kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2011), Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmada; kız öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ceran (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarını değerlendirmek için bir çalışma gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda; kız öğretmen adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının, erkek öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Aşkın ve Demirel (2012), sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre, yeterliklerine ilişkin görüşleriyle ilgili puanlarının ortalamaları farkı kız öğrenciler lehine, 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; birçok çalışmada cinsiyet değişkenine bakıldığı görülmektedir. Kızların lehine çıkan sonuçların yanında erkeklerin lehine çıkan veya cinsiyetler arasında anlamlı farkın bulunmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır.

Çoklar vd.nin (2009), öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ölçme-değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım öz yeterliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda; erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre ölçme-değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Çetin (2008), fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz yeterlik inançlarına etkisini araştırmak için bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin fen öğretimi öz yeterlik inancı alt boyutunun ön test ve son test ile sonuç beklentisi alt boyutlarının ön test ve son test puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine Tuncer ve Tanaş'ın (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlik algılarını değerlendirmek için gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın, "Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sözlü anlatımın boyutlarına göre farklılık göstermekte midir?" dördüncü alt problem cümlesine yönelik analiz sonuçlarına göre; birinci boyutun (Konuşmayı Planlama) aritmetik ortalaması $\overline{X}$=3,57; ikinci boyutun (Konuşma Süreci) aritmetik ortalaması $\overline{X}$=3,89; üçüncü boyutun (Dilsel Yapı) aritmetik ortalaması $\overline{X}$=3,71; dördüncü boyutun (Dinleyici Faktörü) aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =4,06 olarak saptanmıştır. Madde sayısının en az olduğu 4. boyut; öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının en yüksek olduğu boyut olarak tespit edilmiştir. Boyutlarda bulunan madde sayıları göz önünde bulundurulduğunda; madde sayısının arttıkça öz yeterlik inancının düştüğü söylenebilir.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın problem cümlesi ve alt problem cümlelerine yönelik elde edilen bulguları bütüncül olarak ifade edilecek olursa; öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerileri açısından kendilerini iyi düzeyde gördüğü, kız öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının en yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu, bölümlerin 1. ve 4. sınıfları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği ve sözlü anlatımın boyutlarının "Dinleyici Faktörü"nde en yüksek öz yeterlik algısına sahip olunduğu sonuçları elde edilmiştir.

Eğitimdeki en önemli faktörlerden biri olan öğretmenin, iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Sahip olduğu beceriye yönelik öz yeterlik algısının yüksek olmasının, beceriyi kullanabilmedeki başarısını beraberinde

getireceği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların, yapılan çalışmaların sonunda elde edilen bulguları dikkate alarak eksikleri gidermeye yönelik çalışmaları düzenlemesinin; yeterliğini bilen ve ona göre öz düzenleme yapabilen öğretmenler yetiştirilmesi için önemli bir adım olacağı öngörülmektedir.

## 5.2. Öneriler

Gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştiren fakültelere, bu konuda araştırma yapanlara, öğretmen adaylarına ve eğitim politikası için etkin olarak çalışanlara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öz yeterliği yüksek bireyler yetiştirmenin, öz yeterliği yüksek öğretmenlerle mümkün olacağı göz önünde bulundurulduğunda; öğretmen yetiştirirken öz yeterliği yükseltmeye önem verilmeli ve çalışmalar bu yönde gerçekleştirilmelidir.

2. Öğretmen yetiştiren kurumlarda "sözlü anlatım"a sadece bir ders gözüyle bakılmayıp iletişimi sağlayan önemli bir araç olarak görülüp gereken önem verilmeli.

3. Araştırmaya dâhil edilmeyen diğer bölümlerle de sözlü anlatım öz yeterliği ile ilgili çalışmalar yapılmalı.

4. "Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği" eğitim fakültelerinde aynı öğrenci grubuna hem giriş hem de son sınıf aşamasında uygulanmalı ve alınan eğitimin etkililiği araştırılmalı.

5. Sözlü anlatım öz yeterliğine yönelik, yükseköğretimden önceki eğitim kademelerinde de araştırmalar yapılmalı.

6. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öz yeterliğin öz değerlendirme ve öz düzenleme ile olan ilişki ve birbirini etkileme durumlarına yönelik araştırmalar yapılmalı ve bu kavramlar ön plana çıkarılmalı.

# KAYNAKÇA

Akın, A. İ. (2011). Liselerde Türkçe Öğretimi Sorunları. Gazi Üniversitesi Türkçe **Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi**, cilt:1, Sayı 1, 1-9.

Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:9, Sayı 20, 405-420.

Akkoyunlu B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 29, 1-8.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2013). **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.

Altun, K., Kaçalin, M. (Ed.), Örgen, E. (Ed.) ve Altun, K. (Ed.). (2012). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Altuntaş, İ. (2013). Güzel ve Etkili Konuşmada Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Yeri. **International Journal Language Education and Teaching**, Sayı 1, 35-42.

Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Dersine ve Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:6, Sayı 13, 1-48.

Arslan, F. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği). Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin "Topluluk Karşısında Konuşma" İle İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi). **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:7, Sayı 3, 221-231.

Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 19, 87-115.

Aşkın, İ. ve Demirel, M. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, cilt:1, Sayı 3, 178-189.

Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet İle İlişkisi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:9, Sayı 1, 259-266.

Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M. & Çakır, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. **TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:8, Sayı 8, 139-160.

Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı 14, 33-46.

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi. **TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:8, Sayı 9, 671-682.

Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:11, Sayı 2, 113-131.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. **ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:6, Sayı 12, 235-252.

Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **TÜBAR**, Sayı 21, 29-61.

Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:9, Sayı 1, 97-111.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). Encyclopedia of human behavior, Vol. 4, 71-81.

Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt:17, Sayı 3, 743-754.

Canakay, E. U. (2007). Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ceran, D. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **The Journal Of Academic Social Science Studies**, cilt:5, Sayı 8, 337-358.

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

Coşkun, E., Özer, B. &Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 27, 123-136.

Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:6, Sayı 1, 199-207.

Çetin, B. (2008). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimindeki Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:10, Sayı 2, 55-71.

Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:1, Sayı 25, 130-141.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt:19, Sayı 2, 567-576.

Çoklar, A. N., Vural, L. & Şahin, Y. L. (2009). Öğretmen Adaylarının Uygulayabilecekleri Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları İle Ölçme-Değerlendirme Amaçlı Teknoloji Kullanım Öz Yeterlikleri. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:2, Sayı 3, 35-54.

Dede, Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz Yeterlik İnançları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:6, Sayı 4, 741-757.

Demir, T. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt:18, Sayı 2, 415-430.

Demir, S. (2011). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Sorunları. **Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi**, cilt:1, Sayı 1, 38-49.

Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Eğitim ve Bilim**, cilt:36, Sayı 159, 96-111.

Dilekmen, M., Başcı, Z. & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:12, Sayı 2, 223-231.

Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:7, Sayı 1, 185-204.

Dumanlı, M. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. Sayı 1, 59-74.

Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt:4, Sayı 16, 120-128.

Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma Becerisinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Kullanılabilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. **TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:8, Sayı 1, 1417-1436.

Gülbahçe, Ö. (2010). K.K. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. **Atabesbd**, cilt:12, Sayı 2, 12-22.

Güneş, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller**. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:3, Sayı 1, 1-27.

İnnalı, H. Ö. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İsrael, E. (2007). Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma Dili ve Yazı Dili Etkileşimi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:1, Sayı 1, 217-235.

Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği. **Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:11, Sayı 2, 151-163.

Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **The Journal of Academic Social Science Studies**, cilt:6, Sayı 6, 651-665.

Katrancı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:3, Sayı 2, 174-195.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. **TÜBAR**, Sayı 13, 287-309.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi. **TÜBAR**. Sayı 29, 213-226.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:10, Sayı 2, 195-227.

Küçükoğlu, H. (2008). İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:7, Sayı 14, 259-274.

Maden, S. (2011). Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi. **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:2, Sayı 2, 23-38.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

MEB (2008). Öğretmen Yeterlikleri-Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara.

MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.

MEB (2011). Dil ve Anlatım Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

Oğuz, A. (2009a). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:8, Sayı 30, 18-42.

Oğuz, A. (2009b). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 24, 281-290.

Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. & Yıldız, C. (Ed.). (2013). **Türkçe Öğretimi-Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. Journal of Qafqaz University, 16. journal.qu.edu.az/article_pdf/1037_486.pdf (Erişim Tarihi: 11.04. 2015).

Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 26, 155-175.

Özçelik, H. (2006). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı 54, 277-306.

Özdemir, E. (2011). **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Öztürk, B. K. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, cilt:1, Sayı 2, 342-356.

Peker, M. R. (2001). Anaokulu ve İlköğretim Okulu Çocuklarının Sözlü İletişimde Karşılaştıkları Belirsiz Durumlarda Akıl Yürüterek Anlam Çıkarabilme Becerilerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Mesajların Sunuş Biçimlerinin Etkileri. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:14, Sayı 1, 253-264.

Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:10, Sayı 24, 43-56.

Sallabaş, M. E. (2011). Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sapancı, M. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sever, S. (2011). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:7, Sayı 2, 927-937.

Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **EKEV Akademi Dergisi**, cilt:18, Sayı 60, 389-402.

Şahin, E. Y., Kana, H. Z. ve Kılınç, A. (Ed.), Şahin, A. (Ed.). (2013). **Konuşma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi.

Şenbay, N. (2013). **Söz ve Diksiyon Sanatı**. İstanbul: Yapı ve Kredi Bankası Yayınları.

Taşer, S. (2012). **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 27, 63-75.

Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:6, Sayı 12, 90-112.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:40, Sayı 2, 113-131.

Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2013). **Konuşma Eğitimi-Sözlü Anlatım**. Ankara: Pegem Akademi.

Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:4, Sayı 6, 222-232.

Tuncer, M. ve Özüt, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançları. **TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:7, Sayı 2, 1079-1091.

Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:1, Sayı 22, 59-67.

Ulucan, M., Kaçalin, M. (Ed.), Örgen, E. (Ed.) ve Altun, K. (Ed.). (2012). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Umuzdaş, S. (2012). İlköğretim Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **International Journal of Human Sciences**, cilt:9, Sayı 2, 1510-1523.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:7, Sayı 2, 1115-1131.

Ünal, F. T. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. **The Journal of Academic Social Science Studies**, cilt:5, Sayı 7, 735-750.

Ünalan, Ş. (2007). **Sözlü Anlatım**. Ankara: Nobel Basımevi.

Yaman, H. ve Sofu, M. S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **TSA**, cilt:17, Sayı 3, 41-50.

Yelok, V. S. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:7, Sayı 3, 581-606.

Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:11, Sayı 39, 36-58.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. **Türk Psikiyatri Dergisi**, cilt:21, Sayı 4, 301-308.

Yıldız, D. Ç. ve Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. **Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt:7, Sayı 2, 319-334.

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu anket, sizlerin sözlü anlatıma ilişkin öz yeterlik inanışlarınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ankette 46 madde bulunmaktadır. Ölçekte vereceğiniz samimi cevaplar, çalışmanın nesnelliğini artıracaktır. Maddeleri yanıtlarken size en yakın seçeneği göz önünde bulundurunuz. Kişisel bilgileriniz, sadece araştırmacıda kalacak ve amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmanın daha sağlıklı yürütülebilmesi için lütfen maddeleri boş bırakmayınız. Verdiğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Huriye ÇAKIR

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad (Takma ad da kullanabilirsiniz):

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Mezun Olduğu Lise Türü:

Bölümü:

Sınıfı: Yaş: .....

**TÜRKÇE SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ**

| MADDELER | Hiç iyi değilim | İyi değilim | Orta düzeyde İyiyim | İyiyim | Çok iyiyim |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hazırlıklı bir konuşma yapacaksam kılık kıyafetime özen göstermede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Hazırlıklı konuşmalarda ön araştırma yapmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Hazırlıklı konuşmalardan önce bir plan hazırlamada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Hazırlıklı konuşmalardan önce gereken materyalleri hazırlamada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Hazırlıklı bir konuşma için metin hazırlamada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Hazırlıklı bir konuşma yaparken amacı belirtmede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Amaca uygun konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Gereksiz bilgilerden kaçınmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Belli bir düzen mantık içinde konuşma yapmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Gereksiz duygu ve düşüncelerden kaçınmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Anlattıklarımı destekleyen uygun örnekler vermede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Nefes kontrolünü sağlamada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Jest ve mimikleri yerinde kullanmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Konuşurken göz teması kurmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Beden dilini etkili kullanmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Uygun yerlerde nefes alıp vermede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Standart dilli (İstanbul Türkçesi) kullanmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Kelimelerin ses açısından anlaşılır olmasında, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. İletişim anında akıcı konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Vurgu ve tonlamaları göz önünde bulundurarak konuşmada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Sesimin şiddetini ayarlayarak konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Konuşurken sesleri doğru çıkarmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Dilbilgisi kurallarına uygun konuşma yapmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Gereksiz sesler çıkarmadan konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Telaffuzu doğru gerçekleştirmede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Argo kullanımlardan kaçınmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 27. Uygun yerde kalıp ifadeler (atasözü, deyim vb.) kullanmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Konuşma hızımı ayarlamada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Metne bakmadan konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Farklı anlatım tekniklerinden ve düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Konuşma anında doğal davranma konusunda, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Konuşmalarımda nezaket kurallarına uymada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Tekdüze bir anlatıma düşmeden konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Düşüncelerimi açık bir şekilde belirtmede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Sorulara kaygılanmadan yanıt vermede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Karşı görüş belirtenlere saygı göstermede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Konuşma sırasında sabırlı davranmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Dinleyenle empati kurmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Konuşma anında özgüvenimi sağlamada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Heyecanlanmadan konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Konuşmalarımı sıkılmadan gerçekleştirmede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Konuşmayı istekli yapmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Konuya odaklanarak konuşmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Dinleyicinin ilgisini çekmede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Dinleyicilerle sıcak ilişki kurmada, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Karşılıklı konuşmalarda heyecanımı yenmede, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

T.C.
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**
**Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı**

**SAYI** : B.8.6.YÖK.2.DE.F.14.0.19.00/217 18.11.2014
**KONU** : Uygulama İzni hk. Buca /İZMİR

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,**

İLGİ: 17.11.2014 tarih 67493393-302.08.01/2241 sayılı yazınız.

İlgi yazınızla bildirilen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2012950111 numaralı öğrencisi Huriye ÇAKIR'ın "Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında araştırma ve uygulama yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Doç.Dr. Caner KERİMOĞLU
ANABİLİM DALI BAŞKANI

T.C
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**
**Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı**

SAYI :**95075355-** 152 13 /11 / 2014
KONU:

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 17.11.2014 tarih ve 2242 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Huriye ÇAKIR'ın tez çalışması kapsamında Buca Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerimize uygulama çalışması yapma isteği kendisi tarafından uygulanmak üzere uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Ercan AKPINAR
Anabilim Dalı Başkanı

Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No.5 35150 Buca / İZMİR Tel.: 0- 232 - 4204882-4204883-4204884-4204885-4204886-4204887 – 4204598 – 4207602 – 4400808 – 4409609 – 4409611 – 4409612 - 4409613 – 4409615 – 4201472 Fax.: 0-232-4204895 – 0-232-4409610 web: www.deu.edu.tr/egitim e-mail: egitim@deu.edu.tr

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı

**Sayı: B.8.6.YÖK.2.DE.F.14.0.18.00/** 393 **19.11. 2014**
**Konu:**

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İLGİ: Enstitü Müdürlüğü'nün 17.11.2014 tarih ve 2239 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Huriye ÇAKIR'ın tez çalışması kapsamında Anabilim Dalımız öğrencilerine anket uygulama isteği çalışmayı kendilerinin yapması şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Talat AKASLAN**
**Yabancı Diller Eğt.Anabilim Dalı Başkanı**

Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No.5 35150 Buca / İZMİR Tel.: 0- 232 - 4204882-4204883-4204884-4204885-4204886-4204887 – 4204598 – 4207602 – 4400808 – 4409609 – 4409611 – 4409612 - 4409613 – 4409615 – 4201472 Fax.: 0-232-4204895 – 0-232-4409610 web: www.deu.edu.tr/egitim e-mail: egitim@deu.edu.tr

T.C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı

SAYI : 58329303 / 834
KONU : Uygulama İzni

BUCA-İZMİR
18/11/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İlgi: 17/11/2014 tarih ve 67493393-302.08.01/2240 sayılı yazınız

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2012950111 numaralı öğrencisi Huriye ÇAKIR'ın "Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında ilgi yazı ekinde bulunan bölümlerdeki Anabilim Dallarında uygulama yapma isteği, uygulamayı bizzat kendisinin yapması ve uygulama yapacağı dersten önce dersi yürüten öğretim üyesinden önceden izin alması şartıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Teoman KESERCİOĞLU
ANABİLİM DALI BAŞKANI

Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No.5 35150 Buca / İZMİR Tel.: 0-232 - 4204882-4204883-4204884-4204885-4204886-4204887 – 4204898 – 4207802 – 4400808 – 4409609 – 4409611 – 4409612 - 4409613 – 4409615 – 4201472 Faks.: 0-232-4204895 – 0-232-4409610 web: www.deu.edu.tr/egitim e-mail: egitim@deu.edu.tr