



Sözlü İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi*

*Özge ERDOĞAN***

*Fatma Gül UZUNER****

*Ahmet GÜLAY*****

Öz

Bu araştırmada, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Trabzon ve Rize illerinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmaları belirlemek için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklere yer vermediklerini, bu becerilerin kazandırılmasında birçok sorun yaşadıklarını ve sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde yalnızca gözlemlere yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bu süreçte kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırmada sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sözlü iletişim, dinleme becerisi, konuşma becerisi, sınıf öğretmeni

An Investigation of the Activities Elementary School Teachers Do to Develop Students' Oral Communication Skills

Abstract

In this study, the aim was to determine the activities elementary school teachers did to develop their students' oral communication skills. Qualitative research design was used for data collection, analysis and interpretation in the study. 15 elementary school teachers in the provinces of Trabzon and Rize participated in the study. Semi-structured interviews were conducted in order to determine the activities the teachers did to develop their students' oral communication skills. Data obtained from the semi-structured interviews were analyzed through descriptive analysis. The results of the research showed that the teachers did not use various methods and techniques to develop their students' listening and speaking skills, that they experienced many problems in helping their students acquire those skills, and that they used observation only in the assessment of oral communication skills. Nevertheless, it was found that the teachers considered themselves partially qualified in the process. Several suggestions have been made regarding the development of students' oral communication skills.

Keywords: Oral communication, listening skill, speaking skill, elementary school teacher

* Bu araştırma, 8-11 Mayıs 2017'de Lefke Avrupa Üniversitesi'nde düzenlenen 16.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, erdoganozge.edu@gmail.com

*** Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Kars, fgu61@hotmail.com

**** Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, ahmetgulay61@hotmail.com

Giriş

İletişim, kişilerin sözlü ya da sözsüz olarak bilgi ve fikir paylaştığı bir süreçtir (Phutela, 2015). Sözlü iletişim becerisi ise, sosyal ortamlarda etkileşim kurmak için dili etkili bir araç olarak kullanabilme yetkinliğidir (Abe, Bretanha, Bozza, Ferraro ve Lopes-Herrera, 2013). Edwards ve Edwards’a (2009) göre ilkökul dönemi sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için önemli bir dönemdir. Kaliteli bir iletişim kurabilmek için öğrenciler, dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmalıdırlar (Ampa, 2015). Ancak birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik yapılan çalışmaları sınırlandırmaktadır. Oysa kişilerarası iletişimi sağlaması yönünden dinleme ve konuşma becerilerinin insan hayatında çok ayrı ve önemli yeri vardır.

Kaliteli bir iletişim süreci, çocukların okulda başarılı olmaları ve hayatın ilerleyen dönemlerinde sosyalleşmeleri için kritik öneme sahiptir. Ayrıca bu süreçte istenilen nitelikte sahip olunan dinleme ve konuşma becerileri, öğrencilerin akademik başarılarını da etkiler (Ying ve Blanchfield, 2010). Roberts ve Billings (2009), dinleme ve konuşma becerilerinin, düşünmeyi öğrenmek için hayati beceriler olduğunu ancak öğretilmesinin zor ve zaman aldığını belirtir. Her öğretmen, öğrencilerin iletişim kurmalarını, dinlemelerini ve soru sormalarını bekler. Bunun için bu becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesi için gerekli çaba harcanmalıdır (Erik, 2014). Bu bağlamda eğitsel açıdan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek son derece önemlidir (Dockrell, Lindsay, Roulstone ve Law, 2014).

Dinleme, ilk kazanılan dil becerisidir ve dil öğrenme süreci için başlıca araçlardan görülmektedir. Dinleme becerisi, dilin ve bilişsel gelişimin her yönü için bir temel oluşturur ve yaşam için gerekli tüm süreçlerde rol oynar (Nor, 2014). Bütün dinlemeler, işitilenlerin dinleyici tarafından yorumlanmasından ve kendi cümleleri ile ifade edilmesinden oluşur (Melanlıoğlu, 2012). Bu bakımdan dinleme becerisinin bireyi düşünmeye ve zihinsel süreçleri kullanmaya yönelttiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle dinleme, sesleri ayırt etmek ve anlama ulaşmak arasında birçok zihinsel süreç kullanmayı gerektirir (Hernández-Ocampo ve Vargas, 2013).

Dinleme, uzun zamandır hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından zor bir dil becerisi olarak görülmektedir. Dinleme, başarmakta zorlanılan bir beceri olmasına rağmen, dil öğrenmenin temel bir bileşenidir (Gonzalez ve diğ., 2015). Dinleme; dikkat, anlama ve hafızaya almayı gerektirir (Crosskey ve Vance, 2011). Ayrıca dinleme becerileri, konuşmacı veya konuşma kaynağına odaklanmayı ve onunla ilgilenmeyi, konuşmacı tarafından sunulan bilgi ve yönergeleri akılda tutmayı içerir (Crosskey ve Vance, 2011). Ancak öğretmenlerin dinlemenin öğrencilerde kendiliğinden oluştuğunu varsaymalarından dolayı öğrenme ve öğretme süreçlerinde dinleme etkinliklerini genellikle önemsemezler (Ampa, 2015). Oysa ki başarılı dinleme becerileri zamanla ve çok sayıda uygulamayla kazanılır (Nor, 2014).

Dinleme becerisinin öğretimi, bir öğretmenin karşılaştığı en zor görevlerden biridir (Walker, 2014). Bunun sebeplerinden biri de dinleme becerisinin, dinleyenin sözlü olarak ifade edilenlerin yanında sözsüz olarak anlatılanları da anladığı bilişsel bir süreç olmasıdır (Caspersz ve Stasinska, 2015). Bu nedenle dinleme, ciddi odaklanma ve gayret gerektirir. Etkili dinlemek için; dinlemeye odaklanmak, söylenilenleri değerlendirmek, dinlediklerinden anladıklarını konuşmacıya açıklamak ve konuşmacıdan doğru anladığının onayını almak gerekir (Rega, 2000). Aksi durumda dinleme sürecine aktif olarak öğrencilerin katılmaması, bu sürecin tam olarak anlamlandırılmasına engel olur. Bosacki, Rose Krasnor ve Coplan'a (2014) göre sınıfta öğrencilerin suskunluğu ve/veya konuşma korkuları, öğretmenler tarafından utangaçlık ya da endişe olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte dinleme sırasında fazla çaba sarf edilmemesi, dinlerken başka şeyler düşünmek ve anladıklarının doğruluğunu kontrol etmemek yaygın olan dinleme hatalarıdır (Rega, 2000). Bu bağlamda okulda dinleme becerilerinin geliştirilmesini desteklemek için sağlıklı bir sınıf ortamı sağlanması son derece önemli hale gelmektedir (Smith, 2006). Bu şekilde yapılan sınıf ortamında dinleme becerileri gelişen öğrenci, dinleme yoluyla edindiği öğrenme yaşantılarını günlük hayatlarında rahatlıkla kullanabilirler (Caspersz ve Stasinska, 2015). Ayrıca yetişkinlerle daha etkileşimli dinleme deneyimine sahip olan çocuklar, kendi konuşma becerilerinden daha çok emin olurlar (Smith, 2006). Çünkü dinleme becerisinin geliştirilmesi, konuşma becerilerinin gelişmesini de destekler (Richards, 2005).

Konuşma, ortaklaşa kullanılan işaretlerin ve seslerin karşındaki kişinin zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2013). Başka bir ifadeyle konuşma, yalnızca dilin yalnızca seslendirme, gramer veya kelime hazinesinin nasıl kullanılacağını bilmek değildir aynı zamanda dilin ne zaman, niçin ve ne şekilde kullanılacağını da bilmek demektir (Carter ve McCarthy, 1995). Konuşma, diğer dil becerileri gibi sürekli ve devam eden bir uygulama gerektirir. Ayrıca bu becerinin gelişmesi tutarlı ve esnek düşünme yeteneğine de bağlıdır (Roberts ve Billings, 2009). Bu nedenle çocuklar, öğrenmekte oldukları hakkında düşünmeye ve düşündükleri hakkında konuşmaya ihtiyaç duyarlar (Westgate ve Hughes, 2015). Aksi durumda sosyal yaşantı geçmişi bakımından daha az imkanı çocukların, konuşma yeterlilikleri kısıtlıdır (Lloyd, Peers ve Foster, 2001).

Konuşma, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme deneyimlerinde önemli rol oynar (Bosacki ve diğ., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilere model olması son derece önemlidir. Bu bakımdan öğretmenler konuşurken telaffuz, vurgu, tonlama ve diksiyonun düzgün olmasına dikkat etmelidirler (Uçgun, 2007). Ayrıca öğretmenlerin, konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlamaları, onları bu çalışmalara katmaları, okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklemeleri gerekir (Temizyürek, 2007). Bunun yanında etkili bir konuşma becerisi kazandırmak, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan farklı yöntem ve stratejilerin kullanılmasını gerektirir. Öğrencilerin farklı etkinliklerden

faydalanmalarını sağlayabilmek için öğretmenlerin sürekli mesleki eğitim almaları ve yeterlik düzeylerini yükseltmeleri gerekir (Gonzalez ve diğ., 2015). Ayrıca sınıflarda görsel-işitsel materyal kullanımı, konuşma ve özellikle de dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (González-Vera ve Corisco, 2016). Kısacası öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için her gün nitelikli zaman ayırmak son derece önemlidir (Fisher ve Frey, 2014). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin sınıfta dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalar önem kazanmaktadır. Ayrıca programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin görüşleri, bu becerilerin sınıfta nasıl kazandırıldığı konusunda önemli ipuçları sunacaktır. Buradan hareketle yapılan araştırmanın amacı, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel tarama modeline başvurulmuştur. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Betimsel model sayesinde olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada çeşitli nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Bir konu, olay ya da birey detaylı ve süreli bir şekilde etraflıca incelenir (Ekiz, 2009). Böylece algılar ve olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ve Rize ili merkez ilkokullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si kadın ve 3'ü erkektir. Sınıf öğretmenlerinin görev süreleri incelendiğinde 3-5 yıl deneyimi olan 7 öğretmen, 6-10 yıl deneyimi olan 3 öğretmen, 10 ve üzeri yıl deneyimi olan 5 öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan yalnızca biri biyoloji bölümü, diğer öğretmenler ise eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik ilgili alanyazın incelenmiş ve taslak sorular çıkarılmıştır.

Taslak sorular iki alan uzmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra bu sorular kullanılarak üç sınıf öğretmeni ile ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan ön görüşmeler sonunda, öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Son şekli verilen sorular, 15 sınıf öğretmenine sorulmuştur. Bu sorular şu şekildedir:

1. Dinleme/konuşma becerisinin öğretimi için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
2. Dinleme/konuşma becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Dinleme/konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Dinleme/konuşma becerisinin kazandırılması konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Elde edilen sonuçlar neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın verileri üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının sunumunda, sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan alıntılar yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden birebir alıntılar yapılmış ve kodlar kullanılarak öğretmenlerin isimleri gizlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretimine ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 1. Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretimine ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Soru-cevap yöntemini kullanma	14
Masal, hikâye okuma ve anlatma	7
Örnek olay yönteminden yararlanma	4
Ders kitaplarındaki dinleme metinlerini kullanma	3
Tartışma, beyin fırtınası tekniklerinden yararlanma	3
Drama, rol oynama tekniklerini kullanma	3
5N1K etkinliğini gerçekleştirme	3
Aktif dinleme yöntemini kullanma	3

Tablo 1 incelendiğinde dinleme becerisinin öğretimine ilişkin öğretmenlerin neredeyse tamamının soru-cevap yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin dinleme sürecine aktif olarak katılacakları çalışmalara ise çok az sayıda öğretmenin yer verdiği söylenebilir. Bu

durum, dinleme becerisinin öğretiminde etkili yöntemlerin pek kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili Ö1 ve Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

Dinleme becerisi için genellikle soru-cevap yöntemini ve ders kitabındaki dinleme metinlerini kullanıyorum. Öğrenciler bu konuda biraz sabırsızlar. Sürekli kendileri konuşmak istiyor. O yüzden çeşitli etkinlikler yapmıyorum. (Ö1)

Çocukların dinlemeleri için onlara daha çok metin okuyorum. Metni dinlerken ne kadar anladıklarını anlamak için de metin sonunda sorular soruyorum. Yani daha çok soru ve cevap şeklinde dersler yapıyoruz. Bu durum bazı çocukların ilgisini çekmiyor ama. Daha farklı ne yapabilirim bilmiyorum. (Ö7)

Öğretmenlerin dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 2. Öğretmenlerin dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Gözlem yapma	8
Soru-cevap yöntemini kullanma	6
Dinleme ile ilgili yapılan etkinlikleri kontrol etme	1
Dinleme ölçeklerini kullanma	1

Tablo 2, öğretmenlerin dinleme becerisinin değerlendirmesinde sıklıkla gözlem yaptıklarını ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin süreç odaklı bir değerlendirme için gerekli çalışmalara büyük oranda yer vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ö5 ve Ö12 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Değerlendirme için en güzel yöntem soru cevap yöntemi. Eğer çocuk beni dinliyorsa sorularına cevap verebilir. Bu nedenle öğrencilere soru soruyorum. Bir de gözlem yapıyorum kendimce. Form doldurmak ve ölçek hazırlamak ise son derece zor ve zaman alıcı. Bunu yapacak vaktim yok. (Ö5)

Değerlendirme formları ve ölçekleri kullanmıyorum. Zaten bir süre sonra çocukların sizi ne kadar dinleyip dinlemediklerini anlıyorsunuz. Bunun en kolay yolu da soru sormaktır. (Ö12)

Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Tablo 3. Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Sorunlar	f
Öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağılması	11
Dinleme kurallarını uygulamakta zorluk çekilmesi	3
Zaman yetersizliği	1

Tablo 3'e göre öğretmenler, dinleme becerisinin öğretiminde en çok öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağılmasını bir sorun olarak görmektedirler. Bu durum dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğrencilerin dikkatlerini çekici nitelikte olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Konu ile ilgili Ö2 ve Ö6'nın görüşleri şu şekildedir:

Bu dönemin çocukları çok sabırsız. Her şeye hemen ulaşmak istiyorlar. Uzun metinleri dinleyemiyorlar. Dikkat süreleri çok kısa. Her şeyi beğenmiyorlar. Metni onlara dinletebilmek için gerçekten çok uğraşıyorum. Çoğu kurallara uymuyor ve bu durum diğer çocukları da etkiliyor. (Ö2)

Öğrenciler için çok değişik bir durum olmadıkça dikkatleri çabuk dağılıyor. Yani hep benzer etkinlikler yapıldığı için öğrenciler bir süre sonra sıkılıyorlar ve dinlemiyorlar. (Ö6)

Öğretmenlerin dinleme becerisinin etkili öğretime ilişkin önerileri

Tablo 4. Öğretmenlerin dinleme becerisinin etkili öğretime ilişkin önerileri

Öneriler	f
Gerekli ön hazırlıklar yapılmalı	7
Beden dili etkili kullanılmalı	6
Dikkat çekici, farklı etkinlik ve materyaller kullanılmalı	5
Öğrencilerin ilgisini çekecek metinler seçilmeli	5
Kitaplardaki dinleme metinlerinin sayısı arttırılmalı	2
Drama, rol oynama, ront, şiir ve oyunlardan yararlanılmalı	2
Soru-cevap yöntemi etkin kullanılmalı	2

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisinin etkili öğretime ilişkin en çok gerekli ön hazırlıkların yapılmasını, beden dilinin etkin kullanılması ve dikkat çekici etkinlik, materyal kullanılmasını önerdikleri görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin dinleme sürecini daha verimli hale getirmek için son derece etkili önerileri olduğunu göstermektedir. Ö8 ve Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenin derse hazır gitmesi çok önemli. Ayrıca metni okurken beden dilini kullanması gerekir. Zaten dinlememeye çok meyilliler. O yüzden dikkat çekici bir şeyler yapılmalı. Yoksa ders amacına ulaşmaz. (Ö8)

Ders kitabındaki metinler çok sıkıcı. Çocuklar bu metinleri dinlemeyi pek sevmiyorlar. Onlara daha çok hitap eden metinler seçilmeli. Ayrıca metni seçmekle iş bitmiyor. Metin sonrasında yapılacak çalışmalar daha önemli. Eğer güzel bir etkinlik yapılacaksa daha dikkatli dinliyorlar. Yani öğretmenin çok dolu olması şart. (Ö11)

Öğretmenlerin dinleme öğretime ilişkin yeterlik algıları

Tablo 5. Öğretmenlerin dinleme öğretime ilişkin yeterlik algıları

Yeterlik algıları	f
Kısmen yeterli görüyorum.	10
Yetersiz görüyorum.	3
Yeterli görüyorum.	2

Tablo 5'e göre öğretmenlerin büyük bir kısmının dinleme becerisinin öğretimi için kendilerini kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerine güvenmeleri olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö7 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Dolayısıyla kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum. (Ö7)

Yeterliyim demek hiçbir öğretmen için doğru olmaz. Eğer ben gerçekten çok yeterli olsaydım o zaman çocuklarım metin dinlemeyi çok severlerdi diye düşünüyorum. Ama ben metin okuyacağım dediğimde çoğu öğrencinin sıkıldığını hissediyorum. (Ö10)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretimine ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 6. Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretimine ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Soru-cevap yöntemini kullanma	7
Tartışma tekniğinden faydalanma	5
Drama etkinliklerini kullanma	4
Özetleme çalışmaları	4
Şiir okutma	3
Örnek olay yöntemini kullanma	2
Tekerlemelerden yararlanma	2
Günlük anılarını anlattırma	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretimine ilişkin en çok soru-cevap yöntemini, tartışma tekniğini ve drama etkinliklerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirme adına öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte çalışmalara yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili Ö3 ve Ö14'ün görüşleri şu şekildedir:

Çocuklar zaten çok konuşuyorlar. Onları konuşturmak sorun değil susturmak sorun. Ama konuşma çalışması için en çok dinlediğimiz veya okuduğumuz metni anlatın diyorum. Bunun dışında sorularına cevap verirken de konuşmuş oluyorlar. (Ö3)

Öğrencileri konuşturmak için en iyi yol onlara soru sormak. Soru soruyorum, bazen de tartışma yapmalarını istiyorum. Herkes katılmıyor ama en azından konuşan kişileri dinliyorlar. (Ö14)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 7. Öğretmenlerin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Gözlem yapma	12
Soru-cevap yöntemini kullanma	1
Konuşma ölçeklerini kullanma	1

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin büyük bir kısmının konuşma becerisinin değerlendirilmesinde gözlem yaptıkları gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerin, herhangi bir ölçek üzerinde değerlendirilmediği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin informal olarak öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirdikleri görülmektedir. Ö4 ve Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuklar konuşmayı seviyorlar açıkçası ama ben söz verdiğim zaman değil. Kendi aralarında çok konuşuyorlar. Ben onlara soru sorduğumda 3 veya 4 kişi parmak

kaldırıyor. Bu nedenle tüm sınıfı değerlendirmem çok zor. Ama genel olarak çocuklarımın konuşma düzeyleri hakkında fikir sahibiyim tabii ki. (Ö4)

Meslekte karşılaştığımız en büyük sorunlardan birinin bu olduğunu düşünüyorum. Çocuklar kendilerini sözel olarak çok fazla ifade edemedikleri için konuşma becerisini çok fazla değerlendiremiyoruz. (Ö11)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Tablo 8. Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Sorunlar	f
Şive bozuklukları	10
Öğrencilerin konuşmaya ilişkin kaygılı olmaları	8
Öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olması	7
Öğrencilerin konuşmaya ilişkin ilgisiz olmaları	5
Zaman yetersizliği	5

Tablo 8 öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretiminde birçok sorun ile karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin en çok şive bozukluklarına sahip olmaları, konuşmaya ilişkin kaygılı olmaları ve kelime dağarcıklarının yetersiz olması gibi sorunlar ile mücadele ettikleri söylenebilir. Bu durumdan hareketle sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için birçok çalışmaya yer vermesi gerektiği söylenebilir. Ö8 ve Ö13 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinde de çocuklar yetersiz. Yöresel şive çok büyük bir problem ve çocuk bunu fark ettiğinde kendine olan güveni de sarsılıyor. (Ö8)

Çocuklar kendilerini nasıl doğru ifade edeceklerini bilmiyorlar. Sözcük dağarcıkları az. Olayları oluş sırasına göre anlatmakta bile zorlanan öğrencilerim var. Yani konuşma öğretimi diye bir ders olmalı ki bunu tane tane anlatalım çocuklara. Bu haliyle konuşmaya çekiniyorlar. (Ö13)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin etkili öğretimine ilişkin önerileri

Tablo 9. Öğretmenlerin konuşma becerisinin etkili öğretimine ilişkin önerileri

Öneriler	f
Öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ortamlar oluşturulmalı	8
Kitaplardaki etkinlikler öğrencilerin ilgilerine uygun olmalı	7
Farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı	6
Öğrencilere konuşma konusunda model olunmalı	5
Konuşma becerisine ilişkin etkinlikler farklılaştırılmalı	3
Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı	2
Aileler ile iş birliği yapılarak sürece katılmalı	2
Soru-cevap yöntemi daha etkin kullanılmalı	2

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin etkili öğretimine ilişkin en çok öğrencilerin kendilerini rahat hissedecek ortam oluşturulmasını, kitaplardaki etkinliklerin ilgiye uygun olmasını, farklı yöntem-teknikler kullanılmasını ve öğrencilere örnek olunmasını önerdikleri

görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sürecin iyileştirilmesine yönelik birçok noktada çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Ö2 ve Ö9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencilere konuşma fırsatı verilmelidir. Öğretmen öğrencilere örnek olmalı ve düzgün konuşmalıdır. Materyaller farklılaştırılmalıdır ve drama gibi öğrencilerin ilgilerini çeken yöntemler kullanılmalıdır. Aksi durumda öğrenci konuşmak istemiyor. (Ö2)

Çocukların daha aktif olmaları için kitaplardaki etkinliklerin daha ilgi çekici olması gerekir. Bu etkinlikleri daha ilgi çekici hale getirecek bir alt yapımız yok. Üniversitede öğrendiğimiz yöntem-teknikler sınırlı. Öğretmenlerin kendilerini çok geliştirmeleri gerekiyor. (Ö2)

Öğretmenlerin konuşma öğretimine ilişkin yeterlik algıları

Tablo 10. Öğretmenlerin konuşma öğretimine ilişkin yeterlik algıları

Yeterlik algıları	f
Kısmen yeterli görüyorum.	8
Yeterli görüyorum.	6
Yetersiz görüyorum.	1

Tablo 10'a göre öğretmenlerin büyük bir kısmının konuşma becerisinin öğretimi için kendilerini kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Kendisini yetersiz gören sadece bir öğretmen vardır. Öğretmenlerin bu sürece ilişkin kendilerine güvenmeleri istenilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö2 ve Ö15 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocukların seviyelerine inebileceğine inanan bir öğretmen çocukları rahatlıkla konuşturur. Bu anlamda gerçekten çok çaba sarf ediyorum. Çocukların dinlemesi gerçekten kolay olmuyor ama hepsi konuşmak istiyor. Bu anlamda onları konuşturabildiğimi düşünüyorum. Yani yeterliyim diyebilirim. Bu duruma ise kendi çabamla gediğimi söyleyebilirim. (Ö2)

Genel anlamda elimden geleni yapıyorum. Kısmen yeterliyim diyebilirim. Çünkü seviyeleri çok farklı öğrenciler sınıfta mevcut, hepsine aynı anda ulaşmak zor oluyor. (Ö15)

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıflarında çeşitli ve farklı çalışmalara yer vermediklerini, değerlendirme sürecinde genellikle informal çalışmalara yer verdiklerini, sözlü iletişim becerilerine yönelik birçok sorunla karşılaştıklarını ve bu konuda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesi ve bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenler anahtar bir rol oynamaktadır (Dockrell ve Howell, 2015). Bu noktada öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları çalışmaların belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hem dinleme hem de konuşma becerilerine yönelik verimli ve öğrencileri sürece aktif olarak katacak çalışmalara yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Oysaki öğretmenin sınıftaki en merkezi rollerinden biri öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir (Yustina, 2012). Bu noktada öğretmen sözlü iletişim becerilerini geliştirme yollarını anlamalı, sınıf etkileşimlerini izleyebilmeli ve söz konusu becerilerinin gelişimini desteklemek için birçok farklı ve dikkat çekici çalışmaya yer vermelidir (Dockrelli, Lindsay, Roulstone ve Law, 2014). Ancak araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin büyük bir kısmının soru-cevap yöntemi kullandıkları ve farklı yöntemlere yer vermedikleri görülmektedir. Ayrıca Hernández-Ocampo ve Vargas, (2013) bu becerilerin geliştirilmesi için sadece farklı yöntemlerin bilinmesinin yeterli olmadığını, bunun yanında bu yöntemlerin uygulanmasının ve sınıfta bu yöntemlere uygun bir ortam yaratılmasının önemli olduğunu vurgularlar. Wood (2016) ise yapılandırılmış konuşma ve dinleme etkinliklerine sınıfta yer verilmesi gerektiğini ve bu etkinliklerin öğrencilerin performanslarını ve seviyelerini arttırmaya yardımcı olduğunu belirtir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme araçlarına yeterince yer vermediklerini göstermektedir. Oysaki öz değerlendirme ölçeği, akran değerlendirme ölçeği, rubrik, kontrol listesi, portfolyo, tutum ölçeği gibi alternatif değerlendirme araçları sürecin değerlendirilmesine katkı sağlar. Bu noktada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda ihtiyacı pek karşılayamadığı söylenebilir. Sözlü iletişim becerilerinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi zor ve zaman alıcıdır (Dockrelli ve diğ., 2014; Roberts ve Billings, 2009; Walker, 2014). Bu noktada öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarının yanı sıra görüşmelere yer vermesi de etkili olabilir. Çünkü sözlü iletişim sürecinde kullanılan sorular ve verilen cevaplar, öğrencilerin durumları hakkında öğretmene geribildirim sağlar (Malandrakis, Karagianni ve Pani, 2016).

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin hem dinleme hem de konuşma becerisine yönelik birçok sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bosacki ve diğ. (2014), bu sorunların temelinde öğrencilerin dinleme ve konuşma alışkanlıklarının olması, düzeye uygun olmayan etkinlikler yapılması, ilgi çekici olmayan çalışmalara yer verilmesi, öğrencilere yeterince söz hakkı tanınmaması ve öğrenciden bu becerilere yönelik karmaşık beklentiler içinde olunması gibi birçok değişkenin etkili olabileceğini ifade eder. Ayrıca Lloyd ve diğ. (2001), bu sorunların sebeplerini dinleme ve konuşmada yeterliği sınırlı olan öğrencilerin, sınıf seviyesi ve daha üzerinde sunulan sözlü bilgileri kavramada zorlanmaları sonunda ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirir. Bu araştırmanın sonuçları

incelendiğinde dinleme öğretiminde öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşaması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğrencilerin dikkatlerini çekici nitelikte olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa öğrencilerin dikkatlerini çekmesi açısından dinleme becerisinin öğretiminde kullanılan materyaller ilginç hale getirilebilir. Çünkü etkileşimli ve çoklu ortamlı öğrenme materyalleri kullanılmasıyla öğrencilerin dinleme becerileri eğitilebilir, böylece öğrenme hedeflerine ulaşılabilir (Ampa, 2015). Ayrıca dinleme becerisi söz konusu olduğunda, sözlü etkileşim önemli hale gelmektedir (Gonzalez ve diğ., 2015). Öğrencilerin deneyimli yetişkinler tarafından dinlenme fırsatlarının arttırılması, dinleme becerilerinin gelişimini olumlu etkiler (Smith, 2006). Bununla birlikte dinleme sürecine ilişkin sorunların yaşanmaması için bu beceriye sınıfta yeterince yer verilmeli ve dinleme becerilerinin önemi vurgulanmalıdır (Ediger, 2015). Doğan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi modelinin etkililiği araştırılmıştır. Verilen eğitim sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinde belirgin derecede bir gelişmenin olduğu gözlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç, dinleme becerisini geliştirmek için verilen etkinlik temelli eğitimin, 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Buradan hareketle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerine yönelik sorun yaşamaları, sürecin işlek ve verimli bir şekilde yapılandırılmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik olarak öğrencilerin en çok şive bozukluklarına sahip olmaları, konuşmaya ilişkin kaygılı olmaları ve kelime dağarcıklarının yetersiz olması gibi sorunlar ile mücadele ettikleri söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin gelişimi için yapmaları gereken birçok çalışma olduğunu ve bu çalışmaları dikkatle planlamaları gerektiğini göstermektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin öğrencilerine model olması gerekir. Konuşma sürecinde eksiklikleri olan bir öğretmenin, öğrencilerine yeterli konuşma eğitimi verememesi muhtemeldir. Akkaya (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, toplumsal engellerden kaynaklanan konuşma sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Yustina, (2012), öğretmenin konuşma alışkanlıklarının ve eksikliklerinin, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu belirtir. Bu noktada öğretmenlerin son derecede dikkatli olmaları gerektiği söylenebilir. Konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin model olmasının ardından sorunun kaynağı tespit edilmeli ve üzerinde çalışılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ilgileri ve dikkatlerini çeken konulardan hareket edilmelidir. Abe ve diğ., (2013) öğrencilerde konuşmanın gelişiminin onların ilgi odaklarıyla ilişkili olduğunu belirtir. Bu şekilde sınıfta oluşturulan olumlu öğrenme ortamının, öğrencilerin konuşmasını teşvik etmesi muhtemeldir. Kısacası konuşma hedeflerinin, gerçekleştirilmesi ve sistematik bir şekilde öğretilmesi için özel bir zaman dilimine ihtiyaç vardır (Yustina, 2012).

Çocuklar okuyabildiklerinden ve muhtemelen yazabildiklerinden daha karmaşık fikirleri dinleyebilir ve onlar hakkında konuşabilirler. Bunun için sınıfta sıklıkla tartışma konularına yer verilerek öğrenme merakının korunmalıdır (Fisher ve Frey, 2014). Benzer şekilde konuşma öğretiminde hikâye anlatımı, düşünceleri açıklama, topluluk önünde konuşma gibi bireysel etkinlikler veya rol oynama, sunum, diyalog, küçük grup tartışması gibi etkileşimli grup etkinlikleri kullanılabilir (Gonzalez ve diğ., 2015) ve oyun temelli konuşma etkinliklerine yer verilebilir çünkü bu çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirebilir (Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen, 2016). Ancak bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıda ve çeşitlilikte etkinliğe yer verdiği belirlenmektedir. Bu durum konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerin bazı sorunlar yaşamalarını gündeme getirmektedir.

İletişim sorunları, hayatın bir parçasıdır. Önemli olan, onları nasıl tanımlayacağını ve çözeceğini bilmektir (Lloyd ve diğ., 2001). Bu noktada öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlik algıları önemli hale gelmektedir. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Bandura (1993), öz yeterlik inancını, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize etmesi ve başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade etmektedir. Ayrıca Bandura (1977), insanların yaşamları boyunca elde ettikleri deneyimlerin, öz yeterlik inançlarını etkilediğini belirtir. Buradan hareketle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlik algılarının, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik kendilerini kısmen yeterli görmelerinin yanında, bu sürecin iyileştirilmesine yönelik de birçok önerilerinin olduğu ve bu önerilerin oldukça dikkat çekici olduğu söylenebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu çalışmaların büyük bir kısmına sınıflarında yer vermemeleri de son derece dikkat çekicidir. Bu durumun, incelemesi ve tartışılması gereken ayrı bir çalışma konusu olduğu düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında, öğrencilere eleştirel bir bakış açısına sahip olarak etkili bir dinleme ve konuşma becerisi kazandırmak her zamankinden daha önemlidir (Roberts ve Billings, 2009). Ayrıca son zamanlarda hızla gelişen teknoloji öğretmenlere, öğrencileri konuşmaya ve dinlemeye yönlendirmek için yeni yollar sunar (Fisher ve Frey, 2014). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için birçok fırsata sahip oldukları söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerine sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici çalışmalar yaptırılması ve bu sürece yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir. Ayrıca yapılan bu araştırma daha fazla öğretmen veya öğretmen adayı üzerinde

yapılabilir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerini geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalar sınıf ortamında gözlenebilir.

Kaynaklar

- Abe, C. M., Bretanha, A. C., Bozza, A., Ferraro, G. J. K. & Lopes-Herrera, S. A. (2013). Verbal communication skills in typical language development: a case series. *CoDAS*, 25(1), 76-83.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Ampa, A. T. (2015). The implementation of interactive multimedia learning materials in teaching listening skills. *English Language Teaching*, 8(12), 56-62.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bosacki, S., Rose Krasnor, L. & Coplan, R. J. (2014). Children's talking and listening within the classroom: teachers' insights. *Early Child Development and Care*, 184(2), 247-265.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1995). Grammar and spoken language. *Applied Linguistics*, 16 (2), 141-158.
- Caspersz, D. & Stasinska, A. (2015). Can we teach effective listening? An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(4), 1-13.
- Crosskey, L. & Vance, M. (2011). Training teachers to support pupils' listening in class: An evaluation using pupil questionnaires. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(2), 165-182.
- Dockrell, J., Lindsay, G., Roulstone, S., & Law, J. (2014). Supporting children with speech, language and communication needs: An overview of the results of the better communication research programme. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(5), 543-557.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Ediger, M. (2015). Listening in the language arts. *Reading Improvement*, 52(2), 69-71.
- Edwards, C. & Edwards, A. (2009). Communication skills training for elementary school students. *Communication Currents*, 4(4), 1-2.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 415-452.
- Erik, P. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. USA: ASCD.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher*, 68(1), 64-69.
- Gonzalez, P. F., Ochoa, C. A., Cabrera, P. A., Castillo, L. M., Quinonez, A. L., Solano, L. M., Espinosa, F. O., Ulehlova, E. & Arias, M. O. (2015). Efl teaching in the amazon region of ecuador: A focus activities and resources for teaching listening and speaking skills. *English Language Teaching*, 8(8), 94-103.
- González-Vera, P. & Corisco, A. H. (2016). Audiovisual materials: A way to reinforce listening skills in primary school teacher education. *Language Value*, 8(1), 1-25.

- Hernández-Ocampo, S. P., & Vargas, M. C. (2013). Encouraging students to enhance their listening performance. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(2), 199-214.
- Hwang, W., Shih, T. K., Ma, Z., Shadiev, R. & Chen, S. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639-657.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri (11.Baskı)*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Lloyd, P., Peers, I. & Foster, C. (2001). The listening skills test- a new instrument to assess children's pragmatic ability. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36, 429-434.
- Malandrakis, G., Karagianni, A., & Pani, D. (2016). Student-teachers' verbal communication patterns during their teaching practice in 'Studies for the Environment'subject in early Greek primary classes. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 491-506.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Nor, H. (2014). The techniques in teaching listening skill. *Journal on English as a Foreign Language*, 4(1), 41-51.
- Phutela, D. (2015). The importance of non-verbal communication. *IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 43.
- Rega, M. E. (2000). Developing listening skills. *American Salesman*, 45(5), 26-30.
- Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening. *RELJ Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 36(1), 85-92.
- Roberts, T. & Billings, L. (2009). Speak up and listen. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 81-85.
- Smith, L. (2006). What effect does listening to individual children have on their learning? *Pastoral Care in Education*, 24(4), 31-38.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Walker, N. (2014). Listening: the most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23, 167-175.
- Westgate, D. & Hughes, M. (2015). Speaking and listening across the primary curriculum: an entry to improved learning and a focus for CPD. *Education*, 3(13), 565-578.
- Wood, T. (2016). Improving primary school performance through speaking and listening activities. *Australian Educational Leader*, 38(2), 38-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ying, L. & Blanchfield, P. (2010). Learning communication skills by making cartoon films. *European Conference on Games Based Learning (p.487)*. Academic Conferences International Limited.
- Yustina, L. S. (2012). Children's language development in learning speaking and listening. *Al-Ta lim Journal*, 19(3), 245-252.

Extended Abstract

Introduction

Communication is a process in which people share information and ideas verbally or non-verbally (Phutela, 2015). And oral communication skill is the ability to use language as an effective tool to interact in social environments (Abe, Bretanha, Bozza, Ferraro ve Lopes-Herrera, 2013). According to Edwards & Edwards (2009), primary school period is an important period for developing oral communication skills. In order to establish a quality communication, students must have listening and speaking skills (Ampa, 2015). However, from the first year on, the emphasis on reading and writing skills in Turkish lessons limits the studies for

developing listening and speaking skills. However, listening and speaking skills take a special and important place in human life because they provide the communication among people.

A quality communication process is critical for children to be successful at school and socialize later in life. Moreover, listening and speaking skills possessed with the desired qualities in this process also affect the academic achievement of students (Ying & Blanchfield, 2010). Roberts & Billings (2009) states that listening and speaking skills are vital skills for learning to think, but it is difficult and time-consuming to teach. Every teacher expects the students to communicate, listen and ask questions. For this, necessary efforts should be made to teach and evaluate these skills (Erik, 2014). In this regard, it is crucial to develop listening and speaking skills for educational purposes (Dockrell, Lindsay, Roulstone & Law, 2014).

Method

Since it was aimed to reveal the existing situation as it is in the research, the descriptive model was used. Qualitative research method was used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained. Various qualitative data collection methods are used in qualitative research. A subject, event or individual is thoroughly examined in detailed and continuous way (Ekiz, 2009). Thus, a qualitative process for revealing perceptions and events in a natural environment in a realistic and integrative manner is followed (Yıldırım and Şimşek, 2006).

The research sample of the study is composed of 15 primary school teachers working in the central primary schools in Trabzon and Rize provinces and they are selected through convenience sampling out of purposeful sampling methods. 12 of the teachers are females and 3 are males. When the terms of duty of the primary school teachers are examined, it is seen that there are 7 teachers with 3-5 years of experience, 3 teachers with 6-10 years of experience, 10 teachers with 5 years of experience. Moreover, only one of the participants is a biology graduate. Other teachers are graduates of the faculty of education, the department of the primary school teaching.

Within the scope of the research, semi-structured interviews with primary school teachers were conducted. The relevant literature related to developing oral communication skills was reviewed and draft questions were prepared. Draft questions were evaluated with two field specialists. Later on, pre-interviews were held with three primary school teachers using these questions. At the end of the pre-interviews, questions were finalized in the direction of the answers given by the teachers. The questions finalized by the researchers were asked to 15 primary school teachers. The interviews took about 15-25 minutes. The data obtained from the interviews with the teachers were analyzed with descriptive analysis technique. In descriptive analysis, the obtained data are summarized and interpreted according to the previously determined themes. A direct citation is used to reflect the views of the interviewed individuals in a striking way. The obtained results are interpreted within the framework of cause-effect relations (Yıldırım and Şimşek, 2006). The data of the research were analyzed separately by three researchers, and by this, reliability of the research was provided. In addition, in the presentation of research findings, quotations from answers given by primary school teachers were cited. Teachers' names were hidden using codes for them while citing individual quotations from interviews made.

Result and Discussion

The results obtained from this research reveal that the teachers do not use effective activities regarding both listening and speaking skills that would actively involve the students to the process. It is seen that most of the teachers whose opinions have been taken within the scope of the research use the question-answer method and do not use different methods. Wood (2016) notes that structured speaking and listening activities should be included in the class, and that these activities help to improve the performances and levels of the students. Thus, it can be said that the teachers participating in the research are not proficient in developing oral communication skills.

The results of the research reveal that teachers face many problems regarding both listening and speaking skills. Bosacki, Rose Krasnor & Coplan (2014) note that there might be various factors on the basis of these problems, such as lack of students' listening and speaking habits, doing activities that are not suitable for their levels, including uninteresting studies, not giving students the right to speak enough, expecting too much from the students regarding these skills. In addition, Lloyd, Peers & Foster (2001) regards this as a situation that it emerges when the students with limited listening and speaking proficiency have difficulty in understanding oral information presented at and above the class level.

When the results of the research is examined, it can be said that the primary school teachers struggle the most with the problems that the students have accent disorders, they are anxious to speak, and they have insufficient vocabulary. In a research conducted by Akkaya (2012), it was determined that prospective teachers have problems such as voice, tone of voice, emphasis, pronunciation mistakes, lack of information, unable to focus on speaking, and speaking problems resulting from the social obstacles. Yustina (2012) states that the

teacher's speaking habits and deficiencies are effective on the development of listening and speaking skills of students. At this point, it can be said that the teachers should be extremely careful. The source of the problem should be identified and studied after the teachers' being model for solving the problems encountered in the teaching speaking skills.

The results of the research reveal that the primary school teachers see themselves as being partially proficient related to developing oral communication skills. Bandura (1993) defines the self-efficacy belief as a belief in the ability of an individual to organize the actions necessary to demonstrate a certain performance and to successfully perform it. Thus, it can be interpreted that the perceptions of proficiency of the primary school teachers participated in the research will play an important role in the development of oral communication skills of the students.

In today's world, it is more important than ever to provide the students an effective listening and speaking skill with a critical perspective (Roberts & Billings, 2009). In the light of the results obtained from the research, it can be suggested that the primary school teachers should conduct supportive studies on developing oral communication skill, and they should be given in-service training regarding this process. In addition, this research can be done on more teacher or prospective teachers. Similarly, activities of the primary school teachers related to developing oral communication skills can be observed in the classroom environment.