

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin  
Geliştirilmesi**

**Ömer KEMİKSİZ**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**

**ÇANAKKALE**  
**Eylül, 2016**

## Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “*Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06/09/2016

  
Ömer KEMİKSİZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ömer KEMİKSİZ tarafından hazırlanan çalışma 06/09/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10125705

	Akademik Unvan	Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Firdevs GÜNEŞ	
Üye	Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	Sabri SİDEKLİ	
Üye	Doç. Dr.	İbrahim COŞKUN	
Üye	Doç. Dr.	Salih Zeki GENÇ	

Tarih: 30.09.2016

İmza

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Ön Söz

Günlük hayatta sürekli iletişim hâlinde olan bireylerin kendilerini başkalarına iyi ifade etmeleri açısından konuşma becerisinin büyük önemi vardır. Başarılı bir iletişim, başarılı bir konuşmayla gerçekleşir. Bunun için etkili ve güzel konuşma becerilerinin erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerekmektedir.

Doğrudan Öğretim Modeli kullanılarak 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeyi ve konuşma becerisindeki gelişmenin konuşma kaygısına olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma “Giriş”, “Kuramsal Çerçeve”, “Yöntem”, “Bulgular” ve “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” şeklinde beş bölümde ele alınmıştır. Çalışmanın “Giriş” bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiş, konuyla ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir. “Kuramsal Çerçeve” bölümünde araştırmaya temel teşkil eden kavramlar, kuramlar ve model ele alınmıştır. “Yöntem” bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir. “Bulgular” bölümünde çalışmada elde edilen nicel ve nitel bulgulara değinilmiş, sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde araştırma sonuçları özetlenmiş, sonuçlara yönelik yorumlar sunulmuş, çalışma bulguları yapılmış başka çalışmalarla karşılaştırılmış ve son olarak araştırma sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle yanımda olan, dekanlık görevinin getirdiği yoğunluğa rağmen değerli zamanlarını bize ayıran danışman hocam Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ’e en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Çalışmanın başlangıcından bitimine kadar görüş ve tavsiyeleriyle yönlendirmelerde bulunan Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Yrd. Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ, Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK, Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU’na; çalışmanın doküman toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Tazegül DEMİR

ATALAY, Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'e ve ilkokuldan bugüne kadarki süreçte üzerimde emeği olan bütün hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Maddi ve manevi destekleriyle yanımda olduklarını bana her zaman hissettiren anneme ve babama; tezin uygulama ve yazma aşamasında yaptıkları fedakârlıklarla beni sürekli motive eden eşim Hatice'ye ve oğlum Muhammet Emir'e; tezin uygulama sürecinde yardımları ve güler yüzlü yaklaşımlarıyla yanımda olan Bartın İMKB Ortaokulu idareci, öğretmen, öğrenci ve velilerine; doktora öğrenimim süresince 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamındaki desteği ile TÜBİTAK'a ve son olarak burada isimlerini saymadığım bütün dostlara teşekkürü bir borç bilirim.

Çanakkale, 2016

Ömer KEMİKSİZ

## Özet

### **Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi**

Bu araştırmada Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz yarısında Bartın İMKB Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okuldaki 5. Sınıflardan biri deney biri kontrol grubu olarak seçilmiş ve her iki grupta da 21 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubundaki dersler Doğrudan Öğretim Modeli temel alınarak hazırlanan ders programı ile kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliklerine ait yönergelere uygun şekilde işlenmiştir.

Araştırma, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma model ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, nitel boyutunda ise öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Uygulamanın nicel veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ile Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği”; nitel veri toplama araçları ise öğrenci görüşme formu, öğrenci ders değerlendirme raporları ve araştırmacı gözlem formundan oluşmuştur. Öğrencilere ait kişisel bilgilere araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile ulaşılmıştır. Uygulama 10 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada her iki gruba ön test ve son test, ayrıca deney grubuna uygulamanın bitiminden dört hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, sonuçlar SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizde öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış, dağılımın normal olduğu veriler t testi, normal olmadığı veriler ise Mann Whitney U testi ile analiz

edilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından içerik analizi ile çözümlemiş, kod ve temalara ayrılarak tablolaştırılmış, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerin konuşma kaygılarında da kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre Doğrudan Öğretim Modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğrudan Öğretim Modeli, konuşma becerisi, konuşma kaygısı, Türkçe öğretimi.

## **Abstract**

### **Developing Speaking Skills of 5th Grade Students Through Direct Instruction Model**

This study researches the effect of speaking education based on Direct Instruction Model on speaking skills and speaking anxiety of 5th grade students. The study was conducted at Bartın İMKB Secondary School in fall semester of 2015-2016 academic year. At this school, one of the 5th grade classrooms was selected as test group while another was selected as control group. A total of 21 students participated in the study from each group. Lessons in the test group were taught in accordance with the lesson plan prepared on the basis of Direct Instruction Model while lessons in the control group were taught in accordance with the speaking activity instructions in teacher's guidebook of Turkish language lesson.

The research was conducted through a mixed model including both quantitative and qualitative data. Quasi-experimental research design involving pre-test post-test control group was used for quantitative dimension of the study while qualitative dimension involved student interviews, lesson evaluation reports of students and research observation form. Quantitative data collection tools of the application involved "Speaking Skills Evaluation Form" developed by the researcher and "Speaking Anxiety Scale for Secondary School Students" developed by Demir and Melanlıoğlu (2014); qualitative data collection tools involved student interview, lesson evaluation reports of students and researcher observation form. "Personal Information Form" prepared by the researcher was given to students to collect their personal information. The application lasted for 10 weeks.

Pre-test and post-test were applied to both groups, in addition, permanence test was applied to test group four weeks after the end of the application. Quantitative data of the study were evaluated by the researcher and a field expert; results were analyzed via SPSS 20.0 package program. Initially, Kolmogorov-Smirnov normality test was applied for the analysis. Data having normal distribution were analyzed via t-test while others were analyzed via Mann



Whitney U test. Data obtained through interview form were analyzed by the researcher and a field expert via content analysis and separated into codes and themes for tabulation and related frequency and percentage values were presented.

At the end of the application, a significant difference was found in speaking skills of test group compared to control group. A significant difference was found in speaking anxiety of students in test group compared to those in control group. According to the results of permanence test, no significant difference was found between post-test scores and permanence test scores of test group. Accordingly, it was found that speaking education in compliance with Direct Instruction Model has a positive effect on speaking skills and speaking anxiety of students.

**Key Words:** Direct Instruction Model, speaking skill, speaking anxiety, Turkish education.

## İçindekiler

Ön Söz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	x
Şekiller Listesi.....	xii
Kısaltmalar .....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	12
Araştırmanın Önemi .....	12
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	15
Araştırmanın Varsayımları .....	16
Tanımlar.....	16
İlgili Alanyazın.....	18
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	18
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	38
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	41
Konuşma Becerisi.....	41
Konuşmanın Boyutları.....	47
Zihinsel boyut .....	47
Fiziksel boyut.....	51
Psikolojik boyut .....	62
Etkili Bir Konuşmada Bulunması Gereken Unsurlar .....	68
Konuşma Türleri.....	72
Hazırlıklı konuşmalar.....	72
Hazırlıksız konuşmalar .....	73
Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi .....	74
Konuşma Yaklaşım, Model, Yöntem ve Teknikleri.....	83
Doğrudan Öğretim Modeli .....	89
Doğrudan Öğretim Modeli ve konuşma eğitimi .....	95

Bölüm III: Yöntem .....	104
Araştırmanın Modeli.....	104
Araştırmanın nicel boyutu.....	104
Araştırmanın nitel boyutu .....	105
Çalışma Grubu.....	105
Veri Toplama Araçları.....	111
Konuşma becerilerini değerlendirme formu .....	111
Konuşma kaygısı ölçeği.....	112
Görüşme formu .....	114
Gözlem formları.....	115
Öğrenci ders değerlendirme raporları .....	117
Verilerin Toplanması.....	117
Etkinliklerin oluşturulma süreci.....	117
Ön test/son test konuşma konularının seçimi ve uygulaması .....	118
Uygulama Süreci .....	120
Deney grubunda derslerin işlenmesi.....	120
Kontrol grubunda derslerin işlenmesi.....	121
Verilerin Analizi.....	122
Nicel verilerin analizi.....	122
Nitel verilerin analizi .....	124
Bölüm IV: Bulgular.....	127
Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular .....	127
Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular.....	139
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	159
Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	159
Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	164
Öneriler.....	174
Kaynakça.....	178
Ekler .....	203

## Tablolar Listesi

<u>Tablo Numarası</u>	<u>Başlık</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1:	“Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliliğine İlişkin Performans Göstergeleri .....	6
Tablo 2:	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde “Genel Sözel Üretim” Basamakları...	46
Tablo 3:	Konuşma Teknikleri .....	79
Tablo 4:	Konuşma Öğretimi Aşamaları .....	80
Tablo 5:	Doğrudan Öğretim Modeline Dayalı Konuşma Eğitiminde Sürecin İşleyişi .....	102
Tablo 6:	Ön Test Son Test Eşleştirilmemiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Modelin Uyulama Süreci .....	105
Tablo 7:	Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesine İlişkin İstatistikler.....	107
Tablo 8:	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Yönelik Kişisel Bilgiler.....	108
Tablo 9:	Ön Test ve Son Testte Kullanılan Metinlere Ait Özellikler .....	119
Tablo 10:	Puanlayıcılar Arasındaki Uzlaşma Yüzdesini Gösteren Cronbach's Alpha Değerleri .....	122
Tablo 11:	Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Güvenirliğine Yönelik Cronbach's Alpha Sonuçları .....	123
Tablo 12:	Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Becerisi Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları .....	127
Tablo 13:	Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Becerilerinin T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 14:	Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Normallik Dağılım Testi Sonuçları.....	129
Tablo 15:	Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Becerilerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	130
Tablo 16:	Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Becerileri Erişi Düzeyleri Normallik Dağılım Testi Sonuçları.....	131
Tablo 17:	Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Becerileri Erişi Düzeylerinin T-Testi Sonuçları .....	132
Tablo 18:	Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi T-Testi Sonuçları .....	133
Tablo 19:	Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Kaygısı Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları .....	134

Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Kaygılarının T-Testi Sonuçları .....	134
Tablo 21: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Kaygısı Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları .....	135
Tablo 22: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Kaygılarının Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	136
Tablo 23: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası ve Uygulama Öncesi Ölçülen Konuşma Kaygısı Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları .....	137
Tablo 24: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası ve Uygulama Öncesi Ölçülen Konuşma Kaygısı Puanlarının T- Testi Sonuçları .....	137
Tablo 25: Öğrencilerin “Konuşmayı Olumsuz Etkileyen Faktörler”e Yönelik Uygulama Öncesindeki Görüşleri .....	140
Tablo 26: “Etkili Konuşmanın Unsurları”na Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	143
Tablo 27: “Konuşmaya Hazırlık Çalışmaları”na Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	144
Tablo 28: Öğrencilerin Konuşma Çalışmalarında Öğretmenlerinden Beklentilerine Yönelik Görüşleri .....	147
Tablo 29: “Konuşmaların Değerlendirilmesinin Yararları”na Yönelik Öğrenci Görüşleri ...	151
Tablo 30: “Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Kendilerinde Gördükleri Gelişmeler”e Yönelik Öğrenci Görüşleri .....	154
Tablo 31: “Öğrenilenlerin Günlük Hayatta Kullanılabilirliği”ne Yönelik Öğrenci Görüşleri .....	157

## Şekiller Listesi

<u>Şekil Numarası</u>	<u>Başlık</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.	Konuşma organları.....	52
Şekil 2.	Doğrudan Öğretim Modelinin eğitim etkinlikleri kategorisi.....	94
Şekil 3.	Doğrudan Öğretim Modelinin aşamaları.....	95
Şekil 4.	Açımlayıcı sıralı desenin işlem basamakları.....	104
Şekil 5.	Gözlem türleri.....	116
Şekil 6.	Öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliği yönergelerine ait örnekler.....	121
Şekil 7.	Nitel araştırma verilerinin analiz basamakları.....	125
Şekil 8.	Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi konuşma beceri düzeyleri.....	129
Şekil 9.	Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası konuşma beceri düzeyleri.....	131
Şekil 10.	Deney ve kontrol gruplarının ön test/son test kaygı düzeyleri.....	139

## Kısaltmalar

Çev. : Çeviren

Çev. Ed. : Çeviri Editörü

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

s.: Sayfa

SPSS: Statistical Packages for the Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

vd. : ve diğerleri

## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Dil, dünyayı değiştiren ve geliştiren en önemli güçtür. Bu güce ulaşmak için bireylerin dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmek gerekmektedir. Birey ve toplumların sağlıklı iletişim kurabilmesi, duygu, düşünce, hayal ve isteklerini ifade edebilmesi için dil ve zihinsel beceriler yanında dilin doğru kullanılması da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çoğu gelişmiş ülkede öğrencilere gerekli temel dil becerilerini kazandırmak için çağdaş yaklaşım ve yöntemlerden yararlanılmaktadır.

Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu gibi sıralanmaktadır. Temel dil becerilerinin sınıflandırılmasında bu becerilerin bireyin hangi ihtiyacına cevap verdiği sorusundan hareketle bir ayrıma gidilmiş ve konuşma ile yazma becerileri anlatma (üretici); okuma ile dinleme becerileri ise anlama (alıcı dil) becerileri olarak değerlendirilmiştir. Gerek üretici gerekse alıcı dil becerileri insani ilişkilerin başlaması ve yürütülmesinde etkili olmakta, bu becerilerin gelişim düzeyi ilişkilerin nasıl sonuçlanacağı hakkında ipuçları vermektedir.

Temel dil becerileri içerisinde dinleme, kişinin ilk edindiği beceri olarak kabul edilirken konuşma ikinci sırada gelmektedir. “İnsanoğlu yaklaşık 20-22 aylık bir süre içerisinde konuşma yeteneğine kavuşur ve konuşmayı öğrenir. Ancak nasıl konuşması gerektiği konusunda uzun bir zamana ihtiyaç vardır” (Tayfun, 2014, s. 122). Bu iki beceri ilk edinilen beceriler olmanın ötesinde günlük hayatta en çok kullanılan beceriler olmaları bakımından da dikkat çekmektedir. Nalıncı (2000) konuyla ilgili yapılan araştırmaların günümüzün % 50 ile % 80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini ortaya koyduğunu,



iletişim kurma zamanımızın ise ortalama % 45'inin dinleyerek, % 30'unun konuşarak, % 16'sının okuyarak ve % 9'unun yazarak geçirildiğini belirtmektedir.

Temel dil becerilerinin kullanım sıklığı kültürel öğelerde de ortaya çıkmaktadır. Örneğin Onan (2011) tarafından yapılan bir araştırmada temel dil becerilerinin atasözlerinde hangi sıklıkta yer aldığı tespit edilmiştir. Çeşitli kaynakların taranmasıyla gerçekleştirilen bu çalışmaya göre dil becerileri ile ilgili atasözü sayısı 926 olarak bulunmuştur. Bu atasözlerinde dilin temel becerileri ile ilgili dağılımda, konuşma becerisinin önemli bir farkla ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu beceriyle ilgili 814 atasözü belirlenmiş, bu sonuca göre genel toplamın % 87.90'ını, konuşma becerisiyle ilgili atasözleri oluşturmuştur. Dinleme becerisi 60 atasözleriyle konuşmadan sonra ikinci sırayı almıştır. Bu dağılıma göre, genel toplamın % 6.47'sini, dinleme becerisiyle ilgili atasözleri oluşturmaktadır. Yazma becerisi ile ilgili tespit edilen atasözü sayısı 40'tır. Yazma becerisiyle ilgili atasözleri genel toplamın % 4.31'ini oluşturmaktadır. Okuma becerisi ise toplam 12 atasözü ile genel toplamın % 1.29'unu oluşturmaktadır. Bu durum, günlük iletişimde en çok kullanılan becerilerin, kültürümüzün önemli bir göstergesi olan atasözlerine de aynı şekilde yansıdığını göstermesi bakımından önemlidir.

Günlük hayatta en çok kullanılan iki beceri olan dinleme ve konuşma becerileri öğrencilerin okula başlamadan önce kazandıkları becerilerdir. Ancak Temizkan'a (2013) göre çocukların okula getirdikleri konuşma becerisi olgunlaşmamış, ham ve yerel özelliklerin fazlaca bulunduğu bir yapıya sahiptir. Yaş seviyelerine uygun olarak kelime dağarcığı açısından yeterince zengin de değildir. Bu özelliklerle okula başlayan çocukların sosyalleşmelerinin sağlanması için kendilerine güven duygularının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu da ancak konuşma becerisinin geliştirilmesiyle giderilebilecektir.

Konuşma becerisinin okullarda geri plana itilmesinin altında yatan nedenlerden biri bu becerinin okul öncesinde zaten kazanıldığı, bundan dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinde bu

beceri için ayrı bir çalışma süresi ayrılmasına ihtiyaç olmadığıdır. “Çocukların konuşma ve dinleme becerilerini kazanmış olarak okula geldiklerini varsayan öğretmenler bu becerilerin üzerinde durulmasına gerek olmadığı düşüncesine kapılabilmektedirler. Oysa araştırmalar, okulda konuşma etkinlikleri düzenlenmesinin ve bu etkinliklerde çocukların aktif şekilde yer almasının yararlı olduğunu ortaya koymaktadır” (Akyol, 2006, s. 21). Bu sebeple başta çocuğun dil gelişimi olmak üzere sosyal gelişiminde de önemli bir yere sahip olan konuşma, ihmal edilmesi değil öne çıkarılması gereken bir öğrenme alanı olarak düşünülmelidir.

Öğrencilerin konuşma becerilerinin istenen düzeyde olması onların okul başarıları için de gerekli şartlardan biridir. Çevresiyle sağlıklı iletişim ve etkileşime girebilen, kendini açık ve net bir şekilde ifade edebilen öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olacağı bir gerçektir. Bu başarı yalnızca ana dili derslerinde değil bütün derslerde kendini gösterecektir. Başarısız öğrenciler için öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilen “Derslerde hiç konuşmuyor, derslere katılmıyor.” türü yakınmalar da bu durumu örneklendirmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda aktif olmaları ve akademik anlamda başarıya ulaşmaları konuşma becerilerinde yeterli olmalarına bağlıdır. “Sözlü iletişim becerisi gelişmiş bir öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamak, bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, özetle öğrenememek demektir” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004, s. 59).

“Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini, hissettiklerini konuşarak aktarırlar. Bu süreç öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Öğrenciler konuşarak düşünme ve anlama becerilerini geliştirirler. Konuşma, öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme, sorun çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar” (MEB, 2009, s. 13). Bunun yanı sıra “öğretmen öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme de en çok konuşma aracılığıyla yapılır” (İşcan, 2015, s. 6).

“Konuşmanın diğer becerilerden farkı, dinleme ve okuma becerisiyle arasında doğrudan ilgi olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir” (Yalçın, 2002, s. 97). Bu tür bir paylaşım bireyin sosyal gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü okuma ve yazma becerileri tek başına gösterilebilecek becerilerken konuşma ve dinleme becerilerinin varlığı mutlaka bir muhatabı gerektirir. Dinleme ise konuşmayla anlam kazanır. Bir yerde konuşma yoksa orada dinlemeden de bahsedilemez. Bundan dolayı günlük ilişkilerin ilk basamağını konuşma becerisi oluşturur.

Konuşma becerileri gelişmiş kişilerle bu beceride tam anlamıyla gelişmemiş kişilerin kendilerine bakış açılarında, kendilerini ifade etmelerinde ve iletişim sürecindeki başarılarında farklılık olması muhtemeldir. Bu farklılıklardan biri kişinin kendine duyduğu güven noktasında ortaya çıkar. Saraç’a (2006) göre konuşma becerileri açısından yetkin olan kişilerin öz güvenleri de yüksek olacaktır. Çünkü yeterli olma duygusu ile sevebilir olma duygusu öz güvenin iki merkezi boyutunu oluşturur. Kişiler arası iletişimde başarılı olan birey hem kendine güven duyar hem de kendi yeteneklerini kullanarak hedeflere ulaşabileceğine inanır.

“İnsan, günlük hayatında, çevresiyle kurabildiği olumlu ilişkiler oranında başarılı olmaktadır. Bulunduğu toplulukta sevilmesi, sayılması, sözü geçen etkili bir kişi olması, dost edinmesi, liderlik koltuğuna oturması, iş hayatı ve diğer uğraşlarında başarı sağlaması ve isteklerine ulaşmasında konuşma becerisinin önemi büyüktür” (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2011, s. 4). “Konuşma aracılığıyla birey kendini çevreleyen durumlarla etkileşir, içine girer ve kendini ifade eder. Böylece başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, iş birliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme becerilerini geliştirir” (Güneş, 2014a, s. 113) Bu becerileri geliştiren bireyler ise toplum içinde aranan, bilgi ve tecrübelerinden istifade edilmeye

çalışılan bireyler olurlar. Bu da kişinin toplum nezdinde kazandığı saygınlığın neticesinde onun psikolojik gelişimine de olumlu katkı sağlar.

Çocuklarda konuşma becerilerinin gelişiminde aile, okul öncesi dönemde önemli bir yere sahiptir. Bu kurum, hem konuşma konusunda çocuğa öz güven kazandırmada hem de çocuğun yaptığı konuşma hata ve bozukluklarını düzeltmede görevini ne kadar iyi yerine getirirse çocukların konuşma yeterliliği o ölçüde iyi olacaktır. Ancak tam tersi bir durum, konuşmaktan çekinen ve kendine güvenmeyen çocukların yetişmesine yol açacaktır. Glaser de “Olumsuz Bilişsel Değerlendirme Modeli” adıyla anılan modelinde suskun çocukların erken yaşlarındaki konuşmalarında eleştirildiğini varsaymaktadır (Ergin, 2014). Bu yüzden aile bireyleri çocuğun konuşmalarında yıkıcı eleştirilerden olabildiğince uzak durmalıdırlar. Çocukların sormuş olduğu sorulara açıklayıcı cevaplar vermek ve onları sorularından dolayı susturmaya çalışmamak da konuşma becerisinin gelişiminde etkilidir. Bununla birlikte çocuğun konuşmayı ilk öğrendiği kişiler yakın çevresindekiler olduğundan, bu kişilerin konuşmalarıyla da çocuğa örnek olmaları gerekir. “Konuşmak istediğinde susturulmuş, baskı kurulmuş çocuklar ilköğretim okullarında sessiz, konuşmaktan çekinen, konuşması gerektiğinde şaşırın, kekeleyen, duraklayan çocuklar olarak karşımıza çıkarlar. Bu konuda özellikle sınıf öğretmenlerine çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmen bu tip çocuklarla yakından ilgilenmelidir” (Korkmaz, 2008, s. 197).

Türkçe dersleri temel dil becerilerinin gelişimini amaçlayan derslerin başında gelmektedir. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın (MEB, 2006, s. 4) “Temel Amaçlar” bölümünde öğrencilerin;

*“Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,*

*Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları”*nın hedeflendiğine vurgu yapılmıştır. Yine söz konusu programın temel

beceriler bölümünde yer alan *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, girişimcilik* gibi becerilerin geliştirilmesinde de öğrencilere kazandırılacak konuşma becerisinin önemi büyüktür. Bu beceriyi öğrencilere kazandırmada ise kuşkusuz Türkçe öğretmenlerine önemli vazifeler düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nin 2. yeterlik alanı olan “Dil Becerilerini Geliştirme” alanında öğretmenlerden konuşma becerilerini geliştirmede beklenen performans göstergeleri belirlenmiştir. Bu göstergeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*“Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliliğine İlişkin Performans Göstergeleri*

Yeterlik

3- Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi	A2 düzeyi	A3 Düzeyi
Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsatlar verir.	Öğrencilerin kendilerini ilgi alanlarına göre farklı anlatım biçimlerini kullanarak ifade etmelerine olanak sağlar.	Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlar.
Öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini beden diliyle desteklemelerini sağlar.	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve teknikleri kullanır.	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık hâline getirmelerine rehberlik eder.
Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlar.	Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dili kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler.	
Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir.		

<http://otmg.meb.gov.tr/alanturkce.html> adresinden alınmıştır.

Tablo 1’e göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için üç farklı düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaları öngörülmüştür. Bu düzeylerden A1, öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren

performans göstergelerini; A2, öğretmenin öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini; A3 ise öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir (<http://otmg.meb.gov.tr/alanturkce.html>). Konuşma becerilerini geliştirmeye ilgili düzeyleri incelediğimizde “öğretmenin rehberliği”nden “öğrencinin ustalaşması”na doğru giden bir sürecin amaçlandığını söyleyebiliriz. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesinde öğretmene düşen belli sorumluluklar vardır. “Öğretmenler derslerini karşılıklı konuşmaların yapıldığı, iletişimin bireyler arasında kılındığı bir havaya sokacak planlamalar ve çalışmalar yapmaya istekli olmalıdırlar” (Ergin, 2014, s. 97). Öğretmenlerin ders içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve uygulanmasında gösterecekleri bu isteklilik, öğrencilerin de etkinliklere katılmadaki istekliliklerini arttıracaktır.

“Öğretmen ana dili eğitiminin her alanında olduğu gibi konuşmada da öğrencisini bulunduğu düzeyden yetiştirmeye çalışmalı, hedef kitleye görelilik ilkesini göz önüne alarak öğrencilerin ilk önce seviyelerini ölçmeli ve öğrencilerin buldukları seviyeyi nereye kadar çıkaracağını planlamalıdır” (İşcan, 2015, s. 9). Buna göre sınıftaki bütün öğrencileri aynı seviyeye ulaştırmak yerine her öğrenciyi başlangıçtaki durumundan daha iyi duruma getirmek öğretmenlerin öncelikli hedefi olmalıdır. Bu şekilde bir yaklaşım tarzı bazı öğrencilerin, konuşma becerisinde iyi olan öğrencilerin yanında kendilerini yetersiz görmelerinin de önüne geçecektir. Bu noktada öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde Vygotsky’nin “Yakınsak Gelişim Alanı” adını verdiği kavrama uygun davranmaları beklenir. “Çocuğun bir yetişkinin yardımıyla neyi yapabileceğinin göstergesi” (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 18) olan bu süreçte iki düzeye dikkat edilmelidir:

“Birincisi öğrencinin mevcut gelişim düzeyidir. Bu düzey öğrencinin kimsenin yardımı olmadan bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir. İkincisi ise geliştirilebilir düzeydir, bu düzey öğrencinin birinin rehberliği veya yardımıyla bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir” (Güneş, 2014a, s. 53). Bunun için konuşma becerilerinde öğretmenler ilk olarak öğrencinin mevcut gelişim düzeyini belirlemeli, bu düzeyi geliştirmek için bir plan dâhilinde gerekli çalışmaları yapmalıdırlar.

“İyi bir konuşma zaman alacağı için hem öğrenciler hem de öğretmenler bunda sabır göstermeli, öğrenciler ‘Çalışıyorum, çalışıyorum, olmuyor!’ gibi bir bahanenin arkasına sığınmamalı; öğretmenlerimiz de ‘Söylüyorum, söylüyorum, düzeltmiyorlar, benden bu kadar!’ dememelidir” (İşcan, 2015, s. 9). Bunun için her iki tarafın da sabırlı ve anlayışlı olmasında fayda vardır. Bütün becerilerde olduğu gibi konuşmanın da belirli bir süreye ve eğitime ihtiyacı olduğu, istenen nitelikte bir konuşmanın birkaç dersin sonunda olamayacağı unutulmamalıdır.

“Öğretmen bir öğrencin konuşmasındaki bütün kusurları bir anda düzeltmeye kalkışmamalıdır. Çünkü böyle bir davranış hem öğrencinin cesaretini kırar, hem yararsızdır. Zaten öğrencinin bütün kusurlarını bir anda düzeltmek mümkün değildir. Her seferinde önce öğrencinin bir başarısı belirtilmeli, ardından da öğrenciyi kırmadan kusuru söylenmeli ve doğru örnek verilmelidir” (Korkmaz, 2008, s. 201). Bu noktada öğretmenlerin öğrencilere model olması gerekir. Çünkü öğrencilerde güzel ve akıcı konuşma becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenin öncelikle bu nitelikleri taşıyan konuşma örneklerini öğrenciye göstermesi önem arz eder. Yapılandırıcı eğitim anlayışının temel noktalarından biri olan “öğrenci merkezli” anlayış, sınıf içi etkinliklerde öğrenciyi tek başına bırakan değil, öğretmenin rehberliğini önemseyen bir yaklaşımdır. Türkçe derslerindeki konuşma etkinliklerinde öğrenciden tahtaya çıkıp herhangi bir konuşma yapmasını istemeden önce konuşmanın nasıl yapılacağıın öğretmen tarafından adım adım öğretilmesi/gösterilmesi/uygulatılması şarttır.



Bunun için birden çok duyu organının ve farklı konuşma model/strateji/yöntem/tekniklerinin sınıf ortamına getirilmesine özen gösterilmelidir. “Cobun’a göre öğrendiklerimizin % 83’ünü görme, % 11’ini işitme, % 3,5’ini koklama, % 1,5’ini dokunma, % 1’ini tatma duyularımızla edindiğimiz yaşantılar yoluyla elde ederiz” (Ergin, 2014, s. 48). Konuşma becerisinde ise öğrenciye güzel örnekleri görmesinin ötesinde yaparak-yaşayarak ilkesine uygun olarak bol bol uygulama yapma şansı verilmeli, böylece öğrencilerin konuşma etkinliklerinde pasif konumda kalmalarının önüne geçilerek onların çalışmalara aktif katılımları sağlanmalıdır.

Konuşma becerisi sınıf ortamlarında ölçülmesi zor olan bir öğrenme alanıdır. Clifford (1999; akt. Egan, 1999) bunun objektif değerlendirmedeki zorluk ve zaman kısıtlamasından kaynaklı olduğunu düşünür. Bu zorluğun altında yatan sebeplerden biri bu beceride her öğrenciyle tek tek ilgilenme zorunluluğunun olmasıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencileri topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirmek için sırayla sahneye almak neredeyse imkânsızdır. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için yapılabilecek çalışmalardan biri olan grup çalışmaları için de sınıfların fiziki düzenlemesinin çok iyi yapılması gerekir. Sınıfın önüne çıkan bir öğrencinin sahneyi rahat kullanamaması, bulunduğu yerde esnek hareket edememesi onda sahneye karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir.

Sınıf içi konuşma çalışmalarında ortaya çıkan bir diğer zorluk da bu becerinin dinleme becerisiyle ilişkili olmasıdır. Çünkü sahneye çıkan bir öğrencinin konuşmasını geliştirmek aynı zamanda o an yerlerinde oturan diğer öğrencilerin dinleme becerilerini de geliştirmeyi beraberinde getirir. Sağlıklı bir dinlemenin yapılmadığı ortamda da konuşmacıdan sağlıklı bir konuşma yapması beklenemez. Bu da konuşma yapmak için sahneye çıkan öğrencilerde “Zaten kimse dinlemiyor.” düşüncesinin oluşmasına yol açabilir. Bu sebeple topluluk önünde konuşma etkinlikleri dinleme becerisi dikkate alınmadan başarıya ulaşamaz. Konuşma becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmek isteyen öğretmenlerin öğrencilerini iyi birer dinleyici olarak da yetiştirmeleri şarttır.



Öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlama becerileri geliştirilecek başarı testleri veya çalışma yaprakları ile mümkündür. Yazma çalışmaları ise hem derslerde hem de ders dışında yapılabilecek etkinliklerdir. Ancak konuşma becerileri öğrencilerle tek tek ilgilenmeyi gerektirdiği gibi öğretmenlere kendilerine ayrılan zamanı çok iyi kullanma gibi bir zorluk da getirmektedir. Bu zorluk, zamanla yarışan öğretmenlerin konuşmaya dönük etkinlikleri aceleye getirmesi, öğrencilerin değerlendirilmesinde ve onlara rehberlik yapılmasında isteksizlik göstermesi gibi dezavantajları beraberinde getirebilir.

Farklı öğrencilerin aynı konu üzerinde görüşlerini sunmaları da konuşma etkinliklerinin ölçme ve değerlendirmesinde karşımıza çıkan sorunlardan biridir. Bu durum öncelikle bir süre sonra dinleyici konumundaki öğrencilerde bıkkınlık oluşturabileceği gibi konuşmacı öğrencilerde de öncekilerin söylediklerini ezberleme ve tekrarlama şeklinde bir sonuca yol açabilir. Böylece bir öğrenci hiç hazırlık yapmadan dahi herhangi bir konuyla ilgili az da olsa fikirler öne sürebilir.

Türkçe ders kitaplarında okuma metinlerine, öğretmen kılavuz kitaplarda da dinleme metinlerine yer verilmesi ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin daha çok öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik hazırlanması; yazma çalışmalarının da aynı şekilde çalışma kitaplarında ayrılan bölümlere yapılması ve yazılı sınavların öğrencilerin okuma/anlama ve yazma becerilerini ölçen bir yapıda hazırlanması konuşma becerilerini geliştirmede ortaya çıkan sıkıntılardan bir diğeridir. Öğrencilerde, yapılan konuşmaların “not” olarak değerlendirilmediği düşüncesinin ortaya çıkması bu becerinin olmasa da olur şeklinde algılanmasına yol açabilecektir. Bu nedenle öncelikle sınıf ortamında konuşma etkinlikleri için mutlaka zaman ayrılmalı, yapılan konuşmalardan sonra öğrencilere geri bildirimde bulunulmalı ve konuşma etkinlikleri ölçme değerlendirme sürecinin bir parçası olarak düşünülmelidir. Erdem’e (2013b) göre anlama dil becerilerinde öğrencinin geldiği seviyeyi kontrol genellikle sözlü ifade yoluyla olmaktadır. Bu anlamda konuşma, çok önemli bir geri

bildirim sağlamaktadır. Dil becerileri kazandırmak için yapılacak etkinliklerde anlamının gerçekleştiğini ölçebileceğimiz araç olması ve kendini ifadede diğer becerilerin sınırlı olması sebebiyle konuşma, üzerinde önemle durulması gereken bir dil becerisidir.

Sınıf içerisinde konuşma, öğrenme için oldukça önemlidir. Konuşma sayesinde, kafa karıştıran sorulara cevap bulunabilir. Konuşma sayesinde, yeni beceri ve zorlayıcı kavramların anlaşılması için düşünceye dayalı tartışmalar gerçekleştirilebilir. Konuşma sayesinde, çocuklar birbirlerinin görüşlerini dinleyebilir ve bu görüşlere saygı duyabilir. Konuşma sayesinde, herkesin öğrenme aktivitesi bu öğrendiklerini dile getirmeleriyle güçlenebilir. Konuşma sayesinde, çocuklar kendi öğrenme aktiviteleriyle ilgili sorularını sorma konusunda yüreklendirilebilir. Bunun için öğretmenlerin çok çeşitli konuşma fırsatları ve uyarıcıları oluşturması gerekmektedir (Grugeon, Dawes, Smith ve Hubbart, 2005).

Konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaları sadece öğrencilerin ön planda olacağı çalışmalar olarak düşünmemek gerekir. Konuşma etkinliklerinde öğretmenlerin de önemli rolünün olduğu bir gerçektir. Doğrudan Öğretim Modeli, öğretmenin konuşma becerisinin bir bölümünde öğrenciye rehberlik yaptığı, öğrencinin bağımsız uygulamalara geçtiği zaman da yaptığı değerlendirme ve düzeltmelerle yine sürecin içinde olduğu bir yaklaşımdır. “Her öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre öğretime katılması ilkesiyle hareket eden” (Tuncer ve Altunay, 2012, s. 14), “öğrencilerin ne öğrendiğinden öğretmenlerin sorumlu olduğunu varsayan” (İlik, 2009, s. 11), sosyal becerilerin kazandırılmasında önemli bir yeri olan ve bu şekilde birçok çalışmada kullanılan bu modelin, en önemli sosyal becerilerden biri olan konuşma becerisinde de etkili olacağı; bu sebeple bu araştırmanın konuşma becerilerini konuşma öncesi, konuşma esnası ve konuşma sonrası basamakları ile Doğrudan Öğretim Modelinin aşamalarını birleştirerek bir konuşma eğitimi uygulaması örneği göstermesi bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma);

- a. Ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b. Son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- c. Erişi (son test-ön test farkı) puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin kalıcılık düzeyi nasıldır?

3. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve alt boyutları (Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma);

- a. Ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b. Son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- c. Erişi (son test-ön test farkı) puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitimine yönelik uygulamalarla ilgili

5. Sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin en önemli görevi öğrencileri geleceğe hazırlamaktır. Düşünme becerileri gelişmiş, düşündüklerini tam ve etkili şekilde sunabilen bireyleri yetiştirmek bu görevin önemli bir parçasıdır. İnsan, sosyal bir varlık olmanın gereği

günlük hayatının hemen her anında diğer insanlarla diyaloga girmek, kendini onlara anlatmak zorundadır. Bu anlatımın, hem konuşanı hem de dinleyeni memnun edecek biçimde eksiksiz ve anlaşılır olması gerekir. Bu da etkili konuşma becerileri ile mümkündür.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni nesillerin daha çok içe kapanmaları ve başta yakın çevreleri olmak üzere insanlarla iletişimlerinde sorun yaşamaları; akademik başarının sınavlardaki başarıya endeksli olması; çoğu tartışma ortamında konuların neredeyse kavga ederek konuşulması gibi etmenler günümüz dünyasında etkili ve güzel konuşma becerisinin önemini bir kat daha artırmıştır. Güneş'e (2014a) göre öğrenciler bu beceriyi kendilerini ifade etmede, iletişim kurmada, öğrenmede ve zihinsel yapılarını geliştirmede kullanırlar. Bunların dışında öğrencilerin iş birliği yapmaları, tartışmaları, ortak karar vermeleri ve sorunları çözmeleri açısından da konuşma becerisi önem taşımaktadır. Özellikle yapılandırıcı yaklaşımın bireysel öğretimden ziyade grupta öğretime önem verdiği, grup çalışmalarının başarıya ulaşmasında grup üyeleri arasındaki iletişimin etkili olacağı, ders işleme sürecinde öğretmenlerin yapacağı yönlendirmelerin ve öğrencilerin soru-cevaplarının konuşmaya dayalı olduğu düşünüldüğünde konuşma becerisinin önemi ve gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır.

Sınıf içinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinde öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yapma ve model olma sorumlulukları vardır. Beceri öğretiminde öğrencilerin örneklerle karşılaşmaları, bu örnekleri tekrarlar yoluyla göstermeleri ve olası yanlışları yapılacak değerlendirmelerden hareketle düzeltmeleri önemlidir. Konuşma becerisi, konuşma öncesi, konuşma esnası ve konuşma sonrası olmak üzere detaylı ve karmaşık bir işlem sürecini gerektirir. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi uygulama adımlarının net şekilde belirlenmesine ve her bir adımın detaylı şekilde öğretilmesine bağlıdır. Bu öğretimin ise yalnızca teorik olmaması, mutlaka uygulamaya dönük gerçekleştirilmesi şarttır. Uygulama sürecinde farklı model/yöntem/tekniklerin kullanılması ve etkinliklerin bu doğrultuda zenginleştirilmesi hem öğrencilerin konuşma çalışmalarına katılmaya olan isteklerini artıracak

hem de yapılacak çalışmaları sıkıcı olmaktan çıkaracaktır. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan araştırmalarda kubaşık öğrenme (Karabay, 2005), etkileşimli öğretim (2014), aktif öğrenme (Sallabaş, 2011), beyin fırtınası (Karaarslan, 2010), iş birliğine dayalı öğrenme (Çalhan, 2012), yaratıcı drama (Aykaç ve Çetinkaya, 2013), mikro öğretim tekniği (Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016), altı şapkalı düşünme tekniği (Orhan, 2010), tekerleme öğretimi (Dedeoğlu-Orhun, 2009; Gökkaya, 2008), görsellerin kullanımı (Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012; Yeğen, 2014), rol kartlarının kullanımı (Maden, 2011) gibi farklı yöntem ve tekniklerin etkisi araştırıldığı gibi öğrenme ortamlarının (Erdem, 2012) ve değerlendirme çalışmalarının (Temizkan, 2009) etkisinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur.

Doğrudan Öğretim Modeli öğretmenin başlangıçta öğrenciye model olduğu, daha sonra beceriyi öğrenciyle birlikte uyguladığı ve ona rehber olduğu, son aşamada da öğrencinin bağımsız uygulamalar yaparak bir beceride ustalaşmasını temel alan ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimin üst düzeye çıktığı bir yaklaşımdır. Bu modelde öğrenci becerinin aşamalarını sözlü olarak dinler, görsel şekilde gözlemler, uygulayarak pekiştirir. Böylece birçok duyu organının kullanımıyla yaparak-yaşayarak ilkesine uygun bir öğretim gerçekleştirilir. Günlük yaşam içerisinde öğrenilenlerin değerlendirmesi yapıldığında da görerek öğrenme oranının hâkimiyeti açıkça görülür. Buna göre öğrenmeler % 1 tat alarak, % 1,5 dokunarak, % 3,5 koklayarak, % 11 işiterek ve % 83 görerek gerçekleşmekte (Tayfun, 2014) anlatılanların üç gün sonra sorgulandığında sadece % 10'u, gösterildiğinde % 20'si, anlatma, gösterme ve uygulatmanın birlikte gerçekleştiği bir sunu olduğunda ise % 65'i hatırlanmaktadır (Maviş, 2013).

Modelin farklı disiplin alanlarında olmak üzere ülkemizde başta özel eğitim alanında (Akdemir-Doğanay, 2014; Altunay, 2008; Bayram, 2006; Çakır, 2006; Dağseven-Emecen, 2008; Gültekin-Seylan, 2010; Güzel, 1998; İlik, 2009; Kahyaoğlu, 2010; Karakoç, 2002; Özokçu, 2008; Türer, 2010; Vayiç, 2008; Zelyurt, 2015), kavram öğretiminde (Çelik, 2007;

Ekerkil, 2000; Kesicioğlu, 2011) ve dil becerilerinde (Güngör, 2013; Kuşdemir, 2014; Yıldız, 2015) sıkça kullanıldığı görülmektedir. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde bu modeli kullanarak konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Modelin okuma becerilerinde sıkça kullanılması ve okuma ile konuşmanın başta “ses”e dayalı beceriler olmak üzere ortak noktalarının çok olması modelin konuşmada da kullanılmasının uygun olacağını göstermektedir. Bu çalışma, Doğrudan Öğretim Modelinin aşamaları ile konuşma becerisinin öğretim basamaklarının sentezlenmesine dayalı bir düşünceden doğmuştur.

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine ülkemizde yapılan çalışmalarda var olan bir durumun tespit edilmesi ya da farklı yöntem/tekniklerle öğrencilerin konuşma düzeylerinin buldukları konumdan daha yukarılara çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada önceki çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin topluluk önüne çıkmaktan duydukları kaygıya da değinilmiş ve uygulanan modelin konuşma becerilerine etkisi yanında konuşma kaygısına olan etkisi de araştırılmıştır. Çalışma aynı zamanda araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sınıf içi gözlemler ve katılımcılarla yapılan görüşmeler ile zenginleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

2015-2016 eğitim öğretim yılının güz döneminde Bartın ili Merkez ilçesinde yer alan İMKB Ortaokulu,

Bu ortaokulun 5. Sınıfında öğrenim gören ve deney/kontrol grubunda yer alan 42 öğrenci,

Veri toplama aracı olarak kullanılan “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu”, “Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Görüşme Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”,

Araştırmanın uygulama süreci olan 10 hafta,  
 Temel dil becerilerinden “konuşma” becerisi,  
 Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan Doğrudan Öğretim Modeli ve  
 araştırma yöntemlerinden karma yöntem ile sınırlandırılmıştır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Öğrenciler;

Uygulanan programa istekli olarak katılmışlardır.

Konuşma kaygısı ölçeğini samimi ve objektif olarak doldurmuşlardır.

Programın uygulanmasından sonra gerçekleştirilen görüşmede çalışmalarla ilgili objektif değerlendirmeler yapmışlardır.

Puanlayıcılar;

Değerlendirmelerini tarafsız şekilde yapmışlardır.

### **Tanımlar**

**Konuşma:** “Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir” (Sever, 2011a, s. 21).

**Beceri:** “Bireyin bilinçli, aktif ve istekli olarak yürüttüğü, bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını harekete geçirdiği bir süreçtir” (Güneş, 2014a, s. 56).

**Konuşma kaygısı:** Topluluk önünde konuşma yapacak kişinin hazırlık ve sunum esnasında yaşadığı başarısızlık/yetersizlik duygusu.

**Doğrudan Öğretim Modeli:** “Öğretmenin açık bir şekilde öğretme-öğrenme sürecini yönettiği, temelinde anlaşılır açıklama ve örneklendirmelerin yapıldığı; rehberli uygulamaların bulunduğu öğretim modelidir” (Kuşdemir, 2014, s. 69).

**Karma yöntem:** “Bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerinin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır” (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 423).

**Görüşme:** “Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir” (Karasar, 2005, s. 165).

**Gözlem:** “Kendiliğinden oluşan ya da bilinçli olarak hazırlanan olayları, belirdikleri sırada sistemli ve amaçlı bir biçimde inceleyerek bilgi toplama yöntemidir” (İslamoğlu, 2011, s. 108).





## İlgili Alanyazın

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir. Bu çalışmalar yurt içi ve dışı olmak üzere konuyla ilişkili olma durumuna göre sıralanmıştır.

### Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sallabaş (2011) aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek amacıyla 2010-2011 eğitim öğretim yılında 12 haftalık bir süreyi kapsayan ön test son teste dayalı deney-kontrol gruplu deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Dumlupınar İlköğretim Okulu ve Orhan Gazi İlköğretim Okulunda okuyan 6. sınıf öğrencilerine araştırmanın içeriğine uygun olarak hazırlıksız konuşma uygulamaları yaptırılmıştır. Yapılan konuşmalar araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, mevcut Türkçe Öğretim Programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin konuşma puanlarının daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Orhan (2010) 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinde altı şapkalı düşünme tekniğinin etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında 2009- 2010 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Erzurum ili, Yakutiye ilçesindeki iki ilköğretim okulundan seçilen 75 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Toplam 7 haftadan oluşan ve “Konuşma Becerileri Gözlem Formu”yla değerlendirilen uygulamanın bulgularına göre deney grubundaki öğrenciler son test puanları açısından kontrol grubundakilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuca göre Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Karabay (2005) 5. Sınıf öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde kubaşık öğrenmenin etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmayı 2003-2004 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Adana ili Seyhan ilçesinde iki ilköğretim okulundaki toplam 133 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. 1 deney ve 3 kontrol grubunda yürütülen çalışma toplam 10 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak “Dinleme Anlama Başarı Testi ve Konuşma Testi” kullanılmış, deney grubunda da uygulama boyunca “Kendini Değerlendirme Formu” kullanılmış, uygulama sonunda ayrıca öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda konuşma başarı testinden elde edilen ön test toplam ve yapı puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmış, aynı zamanda 3. Kontrol grubu ile 1. Kontrol grubu arasında da 3. Kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre konuşma başarısı, kubaşık öğrenme etkinlikleriyle işlenen Türkçe dersinde geleneksel yöntemle işlenene göre anlamlı bir şekilde artmıştır.

Kuru (2013) akıcı konuşma problemi yaşayan 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptığı karma araştırmada 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Atakent İlköğretim Okulunda akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi; nicel verilerinin çözümlenmesinde ise Mann Whitney U, Wilcoxon testi kullanılmıştır. Çalışmada 60 saatlik akıcı konuşma becerisini geliştirici etkinlik dizisinden oluşan bir program uygulanmıştır. Uygulanan etkinliklerin sonrasında öğrencilerin, dakikada kurdukları cümle, kelime ve hece sayılarında artış olduğu; dakikada kullandıkları gereksiz kelime, devrik cümle, yarım bıraktıkları cümle, harflerini atladıkları cümle ve yarım bıraktıkları kelime sayılarında azalmalar olduğu belirlenmiştir.

Karaarslan (2010) beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmayı İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir ilköğretim okulunda okuyan 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 12 öğrenci ile ve 2 aylık süreçte uygulamıştır. Nitel araştırma

yöntemlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilen uygulamada 15 farklı konunun tartışıldığı beyin fırtınası oturumları kameraya alınmış, daha sonra diyaloglar yazıya aktarılmış ve içerik analizi ile söylem analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre bu tekniğin konuşma ve yazma eğitiminde kullanılmasının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Gökkaya (2008) konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılabilirliğini araştırdığı uygulamayı video destekli ‘ilk ve son test ölçümlü’ desen kullanarak 9 denekle yapmıştır. Araştırmanın denekleri, 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında bir ilköğretim okulunun 3, 4, 5, 6, 7. Sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Tekerlemeler ve diksiyon egzersizleri 6 haftalık bir süreçte, denek grubunda, uygulamalı - deneysel çalışmanın sonunda, tekerlemelerin konuşma eğitimine etkisini saptamak amacıyla, 11 saat diksiyon dersi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; tekerleme yönteminin konuşma becerisinin sağaltılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Dedeoğlu- Orhun (2009) tarafından yapılan ve tekerleme içerikli etkinliklerin 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisinin araştırıldığı uygulamanın çalışma grubunu Kütahya ilindeki bir ilköğretim okulundan rastgele örnekleme ile seçilen ve 36 tanesi kontrol, 35 tanesi deney grubunda olmak üzere 71 öğrenci oluşturmuştur. Ön test son test kontrol gruplu model uygulanan bu araştırmada öğrencilerin konuşmaları “Konuşma Değerlendirme Formu” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yeğen’in (2014) görsellerin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma; nicel yöntemde ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel araştırma yönteminde ise eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma bir devlet okulunun iki 6. Sınıf şubesinde 2013- 2014 eğitim- öğretim yılının

birinci döneminde, oranlı tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre konuşma etkinliklerinde kullanılan görsellerin konuşma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Erdem (2012) yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisini incelediği çalışmayı özel bir ilköğretim okulunun 4. Sınıfında öğrenim gören iki farklı şubedeki öğrenciler ile yapmıştır. Deney ve kontrol grubunda 26 öğrencinin yer aldığı uygulama deney süresince haftada 3-4 saat olmak üzere 8 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak “Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği- Öğrenci/Öğretmen Formu”, “Performans Değerlendirme Ölçeği”, çevrim içi öğrenme ortamı kayıt raporları ve video kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerine yapılandırmacı karma öğrenme ortamında sunulan ve dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çerçi (2013) 7. Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimine yönelik olarak yaptığı çalışmayı 2012-2013 öğretim yılında Mersin-Erdemli Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Orta Okulu ve Turgut Özal İlköğretim Okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırmanın Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Orta Okulundaki deney grubu 16, kontrol grubu 13 öğrenciden; Turgut Özal İlköğretim Okulundaki deney grubu 21, kontrol grubu ise 19 öğrenciden oluşmuştur. Telaffuz, vurgu ve tonlama konuları, 8 haftalık bir zaman dilimi içerisinde, hazırlanan öğretim materyalleri vasıtasıyla işlenmiştir. Deneysel işlemin sonrasında deney ve kontrol gruplarının ses kayıtları, ön test son test başarı yüzdeleri arasındaki farkı vurgu ve tonlama becerisi bakımından ortaya koymak amacıyla ‘Praat’ ses analiz programında çözümlenmiştir. Araştırmada denenen konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama

konularının dinleme destekli öğretiminin, bu konuların dil bilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanan yazılı materyallerle öğretiminden ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerindeki başarıyı artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

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 yaptığı çalışmayı 2009–2010 akademik yılında Trabzon il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 25’i deney, 29’u kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında haftada 2 ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca rol kartları ile hazırlanmış drama etkinlikleri kullanılmıştır. Konuşma becerisine ait veriler gözlem formu ile derse yönelik tutumlar ise tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bir drama yöntemi olan rol kartlarının konuşma becerisi ve derse yönelik tutum üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Orhan, Kırbaş ve Topal (2012) tarafından gerçekleştirilen ve görsellerle desteklenmiş altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlayan çalışma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencilerine “Bilim ve Teknoloji” temasında 4 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Verileri “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” aracılığıyla toplanan araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Temizkan (2009) konuşma becerisinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini incelediği çalışmayı Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 3. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma ön test-son test deney gruplu desen kullanılarak deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak üç ana başlıktan ve 32 maddeden oluşan

“Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aykaç ve Çetinkaya (2013) yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlayan araştırmayı ön test-son test deney gruplu desen kullanarak deneysel modelde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma, deney grubunda 16, kontrol grubunda 15 öğretmen adayı olmak üzere toplam 31 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilere, “Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı” ile ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kontrol grubunda düz anlatım yoluyla uygulanan etkinliklere göre deney grubunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çalhan (2012) iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmayı 2010–2011 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nın birinci sınıflarının iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; Tanıtıcı Bilgi Formu, Sözlü Anlatım Bilişsel Alan Başarı Testi, Öğrenme Stilleri Envanteri, Sözlü Anlatım Uygulama Değerlendirme Formu, Sözlü Anlatım Tutum Ölçeği ve Jigsaw Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin Sözlü Anlatım dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerini, akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yönetime göre daha olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Yıldız (2014) tarafından etkileşimli öğretim stratejisinin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları kırkar öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin konuşma becerileri, “Etkili Konuşma Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. 10 hafta süren uygulama sonunda öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut, Açık ve Çiftçi (2016) Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde mikro öğretim tekniğinin etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmayı 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 100. Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde Konuşma Eğitimi dersini alan 3. Sınıf öğrencileriyle yapmışlardır. Deney grubuna bu ders dersi mikro öğretim tekniğiyle verilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntemle verilmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının konuşma becerisi ile ilgili son test puanlarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gün (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada karma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul il merkezinde öğrenim gören B2 öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemi ise deney ve kontrol gruplarında 15 öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmuştur. Verileri “Konuşma Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan araştırmanın sonunda, Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının konuşma becerisi üzerinde olumlu bir etki yaptığı ve deney grubu lehine bir gelişim kaydedildiği belirlenmiştir.



Vatansever Bayraktar (2012) 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayı 2011-2012 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, İstanbul ilinin Avrupa Yakası'nda Bağcılar, Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 5. Sınıf öğrenimlerine devam eden toplam 469 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”, “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”, “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ve “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin hem konuşma becerilerinin, hem de anne ve babalarıyla arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sargın (2006) Muğla ilindeki sekiz ilköğretim okulunun 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıfında öğrenim gören toplam 207 öğrencinin konuşma durumlarını tespit etmek için yaptığı çalışmada 51 maddeden oluşan “Konuşma Değerlendirme Formu”nu kullanmış, kamera kaydıyla elde edilen veriler Muğla Üniversitesi Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarında bilgisayar ortamına, ardından yazıya aktarılmış ve bahsi geçen değerlendirme formuna göre puanlanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin sözlü anlatımda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve Türkçe eğitiminin öğrenme alanlarından konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, ilköğretim okullarında beklenen seviyede olmadığını göstermiştir.

Sağlam (2010) 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerini ölçmeyi amaçlayan araştırmada Antalya merkezindeki iki ilköğretim okulunun 7. Sınıflarından rastgele belirlenen 7 ayrı sınıftaki 98 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları hazırlıksız konuşmalar araştırmacı tarafından oluşturulan puanlama ölçeği ile



değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak ortaya konulmuştur.

Önder (2009) tarafından 3. Sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunlarının ele alındığı çalışma Bitlis ili Mutki ilçesinde ve ilçe köylerinde bulunan ilköğretim okulu öğrencilerinden 116 öğrenci ve 7 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin konuşma sorunlarını tespit etmek için gözlem-ses kaydı ile görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla konuşurken zorluk çekme, kelimeleri yanlış telaffuz etme, yanlış sözcük/ek kullanma, gereksiz kelimeler/sesler kullanma, ses tonunu ayarlayamama, yetersiz sayıda sözcük kullanma gibi konuşma sorunlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Zan (2005) tarafından 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin konuşma bozuklukları ve türlerinin saptanması amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçe merkezlerindeki 30 okuldaki 1. ve 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler konuşma özürlü çocuklarla yapılan bireysel görüşmelerden, ruhsal dosyalarından, ailelerle yapılan görüşmelerden, rehber öğretmenlerden ve sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubuna dâhil edilen 7046 öğrenciden 541’inde, konuşma sorunu olduğu belirlenmiş, konuşma sorunlarının görülme yüzdesi % 7,7 olarak saptanmıştır. Konuşma sorunlarının kendi içindeki dağılımlarına bakıldığında ise, en sık “artikülasyon”, en az “damak-dudak yarıklığı” sorununun olduğu görülmüştür.

Ay (2011)’ın ana sınıfı öğrencilerinin konuşma temel dil becerisinin işlevlerini hangi oranlarda kullandıklarını ve bu oranların ana babalarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmasında ana babası düşük düzeyde eğitilmiş ve ana babası yüksek düzeyde eğitilmiş olan ve yaşları 68-72 ay arasında olan ikişer çocuk rastlantısal olarak seçilerek bu çocukların konuşmaları anasınıfı ortamında 30 iş günü süresince kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular, ana babası düşük düzeyde eğitilmiş ve ana babası yüksek

düzeyde eğitimli çocukların benmerkezli ve toplumsallaşmış konuşmayı kullanma oranları açısından aralarında önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Akkaya (2012) öğretmen adaylarının konuşma sorunlarını tespit etmek için Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğrencilerinden 101 tanesine yöneltilen “Konuşma sorunlarınız nelerdir?” sorusundan hareketle verileri toplamış, bu veriler içerik analizi tekniğiyle incelenip öğretmen adaylarının ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları; topluluk karşısında konuşamama, bire bir ilişkilerde konuşamama gibi psikolojik sorunlarının, konuşma duraksaması, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenlerle toplumsal engellerden kaynaklanan konuşma sorunlarının olduğu belirlenmiştir.

Kurudayıoğlu (2011b) Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarında düşünceyi geliştirme tekniklerini hangi oranda kullandıklarını tespit etmeyi amaçlayan çalışmada durum çalışması yöntemini kullanmıştır. Sözlü Anlatım-1 dersi kapsamında önceden belirlenen konular çerçevesinde 110 öğretmen adayından 5-7 dakikalık bir hazırlıklı konuşma yapmaları istenmiş, konuşmalar kamera ile kayıt altına alınmış, ardından konuşma metinleri deşifre edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının sözlü anlatımlarında ortalama 15,11 kez düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlandıkları; “örnekleme” ve “tanımlama” tekniklerini “alıntı yapma”, “sayısal verilerden yararlanma” ve “karşılaştırma yapma” tekniklerine göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Dülger (2011) ilköğretim 6-8. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğunu, Türkçe derslerinde okutulan kitaplarda bulunan etkinliklerin konuşma kazanımlarını ne düzeyde etkilediğini ve yayınlarda yer alan metinlerin konuşma becerisi kazanımlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayı 2010-2011 eğitim öğretim yılında İzmir ilinin çeşitli semtlerinde 32 farklı okulda görev yapan 83 öğretmene anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, 6-8. Sınıf öğrencilerinin

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kuşçu (2010) Türkçe öğretmenin ilköğretim öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimindeki rolünü belirlemeyi amaçladığı çalışmayı İstanbul ilinin bir ilçesinde görev yapan 52 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Veriler “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü” ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolünün; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Arhan (2007) ilköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimi çalışmalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan ve “alan araştırması”yla desenlenen çalışmayı Ankara'nın merkez ilçelerindeki farklı okullarda görev yapan 244 öğretmenden iki bölümden oluşan anket ile veri toplayarak yapmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre konuşma eğitimini zorlaştıran unsurlar ders saatlerinin yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, yardımcı araçların yeterince kullanılmaması ve Türkçe ders saatlerinin yetersizliği şeklinde maddelenmiştir.

Altuntaş (2012) 7. Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesini amaçlayan çalışmayı Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan ve 7. Sınıf Türkçe derslerini yürüten 222 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler anket ve görüşme-gözlem kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu (% 80,7) amaç ve kazanımların, öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağladığını; konuşma becerisiyle ilgili ihtiyaçlarına (%75,2) ve 7. Sınıf seviyesine uygun olduğunu; etkinliklerle uyumlu olduğunu (% 77) belirtmişlerdir.

Asrağ (2009) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemlerini tespit edip değerlendirmek amacıyla tesadüfi olarak seçilen 1. sınıf öğretmenlerine “anket” uygulayarak yaptığı araştırmada Şanlıurfa ili merkez, ilçe ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarındaki 434 öğretmen ile çalışmış ve 50 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ana dil öğrenim probleminin yaşandığı bölgelerde kardeş sayısının fazla olması, öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak çalışması, Türkçe öğrenim problemlerini çözmeye yönelik telafi ya da yetiştirici eğitim uygulamalarının uygulanmayışı, öğretmenlerin elinde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ek kılavuz kitapların olmayışı ve yeterli materyale sahip olunmaması öğretmenlerin ifade ettiği olumsuzluklar olarak tespit edilmiştir.

Arslan (2012) üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma becerisi ile ilgili çeşitli görüşlerini belirlemek amacıyla Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinin değişik bölümlerinde eğitimlerine devam eden 500 üniversite öğrencisine anket uygulayarak veri elde etmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun topluluk karşısında konuşmak istediği fakat Türkçeye hâkim olunmaması, yanlış veya eksik bilgi verme korkusu, Türkçenin sonradan öğrenilmesi, dinleyicilerin alaycı davranışları, öz güven eksikliği, diksiyon problemleri, utangaç mizaç, anlaşılmama endişesi gibi çeşitli sebeplerden dolayı topluluk karşısında konuşmadıkları ve topluluk karşısında konuşmayı gerekli kılan vazifelerden kaçındıkları tespit edilmiştir.

Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) Türkçe derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde görülen konuşma problemlerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapmışlardır. Görüşmede 26 Türkçe öğretmene 10 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu görüşmelerde elde edilen veriler betimsel, içerik ve frekans analiziyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi etkinliklerinde; yöresel ağız kullanma, kelime

dağarcığı eksikliği, heyecan, arkadaşlarından utanma, vurgu ve beden dilinden yeterince yararlanılamaması sorunlarıyla karşılaştıkları ve bu sorunlardan arkadaşlarından utanma, heyecan ve yöresel ağız kullanımı sorununu çözmede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2010) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 70 Türkçe Öğretmeni ve 213 sınıf öğretmenin örneklemi oluşturduğu araştırmada, araştırmacının geliştirdiği 30 maddeden ve 4 boyuttan oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma eğitimi için önerilen etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam olarak edinemediklerini, kazanımların ve amaçların açık ve net anlaşıldığını fakat uygulamada sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının da konuşma etkinliklerinin yapılmasını zorlaştırdığı, dolayısıyla konuşma eğitimi olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Göçen (2011) tarafından yapılan ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak televizyonun konuşma üzerindeki etkilerinin belirlendiği çalışmanın örneklemi Kocaeli, Manisa, Hatay, Bartın, Eskişehir, Kars, Şırnak ve Kilis illerinden seçilen birer köy okulu ve merkez okul olmak üzere toplam 14 okulda bulunan 938 adet 6, 7, 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler öğrencilere anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre televizyonun konuşma tarzlarını bozmadığını düşünen öğrenciler, televizyondaki konuşmaları taklit ettiklerini, televizyon karakterlerinin güzel konuştuğunu ve kendilerinin de televizyondan güzel konuşmayı öğrendiklerini, öğrendiklerinin sözcük hazinelerini zenginleştirdiğini ve kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırdığını düşünmektedirler.

Özerbaş ve Karayazı (2010) ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yapılandırıcı öğrenme ortamının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ele

aldıkları betimsel çalışmada 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara'daki dört ilköğretim okulunda görev yapan toplam 151 sınıf öğretmenine anket uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilebileceği ve bu tür ortamlarda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edecekleri belirlenmiştir.

Marangoz (2014) tarafından yapılan ve Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamalarının durumunu tespit etmeyi amaçlayan çalışma betimsel bir taramadır ve araştırmada 2005-2012 eğitim öğretim yılları arasında okutulan 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle taranmıştır. Metinlerin işleniş sürecinde konuşma türlerinden ne sıklıkla yararlandığı sorusuna cevap aranan çalışmada incelenen ders kitaplarının konuşma becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yelok ve Sallabaş (2009)'ın öğretmen adaylarının Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarını cinsiyet faktörüne bağlı olarak belirlemeye çalıştıkları çalışmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan 749 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada 30 maddeden oluşan "Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmış, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunlukla sözlü anlatıma ve Sözlü Anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiş, tutumlar üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ceran (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 137 üçüncü sınıf öğrencisine 34 maddelik bir tutum ölçeği uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel itibarıyla olumlu olduğu, bununla birlikte kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen

adaylarına göre; ders başarı notu iyi olan öğrencilerin de orta ve geçer olanlara göre derse karşı daha olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

Eyüp (2013) tarafından gerçekleştirilen ve üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 534 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuçlara göre üniversite öğrencileri konuşma becerisine yönelik genel olarak olumlu tutuma sahip bulunmuşlar, fakülteler arasında da Güzel Sanatlar ve İletişim Fakültelerindeki öğrencilerin daha fazla olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Kavruk ve Deniz’in (2015) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının düzeyini tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Samsun’un Bafra ilçesindeki iki okul ve bu okullardaki 389 öğrenci üzerinde katılmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Konuşma Kaygı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının hem genel anlamda hem de konuşma psikolojisi, konuşmacı ve çevre odaklı alt boyutlarında “düşük kaygı” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Sevim ve Gedik (2014) ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarını inceledikleri araştırmada tarama modelini kullanmışlardır. Erzurum ilindeki düz liselerden, Anadolu, Fen ve Meslek liselerinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 389 ortaöğretim öğrencisinin katıldığı çalışmada veriler Konuşma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyete, Türkçe ve edebiyat dersine karşı tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Suroğlu Sofu (2012) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelediği çalışmayı Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 1. ve 4. sınıfında öğrenime devam eden 607 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler 25 maddelik “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada yaşları 19-20 olan öğretmen adaylarının, yaşlara 21 ve üzeri olan öğretmen adaylarına göre, fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı düzeylerinin son yıldakine göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların yüksek olanlara göre daha fazla konuşma kaygısı duydukları ortaya çıkmıştır.

Katrancı ve Kuşdemir (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde Sözlü Anlatım dersindeki uygulamaların etkisini araştırmak amacıyla 2013-2014 eğitim yılı bahar döneminde, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1. Sınıfta öğrenim gören ve Sözlü Anlatım dersini alan 212 öğretmen adayı ile 10 hafta devam eden bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veriler “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Bulgulara göre Sözlü Anlatım dersinden sonra öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru ve akıcı konuşma ile bir topluluk karşısında konuşmaya yönelik olumlu görüşlerinde artış olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinde de Sözlü Anlatım dersinden sonra azalma olduğu ortaya çıkmıştır.

Lüle Mert (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada İnönü Üniversitesinde okuyan 200 Türkçe öğretmeni adayını örneklem olarak almıştır. Verileri Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği”nden elde edilen araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin “konuşmacı odaklı kaygı” düzeyi zayıf; “çevre odaklı kaygı” düzeyi zayıf; “konuşma psikolojisi” düzeyi; “genel konuşma kaygısı” düzeyi zayıf olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında 2. Sınıf öğrencilerinin çevre odaklı kaygı puanları, konuşma psikolojisi puanları, genel konuşma kaygısı puanları ortalamalarının diğer sınıf düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.



Temiz (2015) tarafından yapılan ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının araştırıldığı çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören 115 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının çok az konuşma kaygısı taşıdıkları ve öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının Müzik, Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi alan değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sallabaş (2012) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarını belirlemeye yönelik araştırmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırmaya Ankara Üniversitesi TÖMER Taksim Şubesinde öğrenim gören C seviyesinde bulunan 68 öğrenci katılmıştır. Veriler “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada, Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünenlerin bu dilin zor olduğunu düşünenlere göre kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu, diğer değişkenlerin ise anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan kişilerde konuşma becerisinin kazanılması ve kullanılması sırasında ortaya çıkan kaygının nedenlerinin neler olduğunu araştırdığı çalışmasında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi örneklem olarak alınmıştır. Örneklemde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve B kurunda olan 70 öğrenci bulunmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 17 maddelik yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynakları, bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı olmak üzere dört boyutta toplanmıştır.

Kuşdemir'in (2014) Doğrudan Öğretim Modelinin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Keçiören ilçesindeki bir devlet ilkokulunun iki farklı sınıfında yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki toplam 49 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonunda nicel veriler deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, tahmin etme, ana fikir bulma, özetleme becerileri ve okuma motivasyon düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu; nitel bulgular da öğrencilerin Türkçe derslerinde Doğrudan Öğretim Modeline göre yapılan etkinliklerden genel olarak memnun olduklarını, bu etkinlikler arasından en çok metnin ana fikrini bulma ve metni özetleme çalışmalarında zorlandıklarını göstermiştir.

Çelik (2007) tarafından yapılan ve zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde Doğrudan Öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiğinin araştırıldığı çalışma tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modeli ile yürütülmüştür. Çalışmada dört kavramın öğretilmesi hedeflenmiş, her kavramın öğretimi için otuzar tane araç seti oluşturulmuştur. Araştırmanın tüm yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında bu araç setleri kullanılmıştır. Araştırmada veri kaydı için yazılı materyaller kullanılmıştır. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan dört denek ile yürütülen çalışmanın etkililik bulgularına göre üç denekte hem Doğrudan Öğretim hem de eş zamanlı ipucuyla öğretim etkili olurken bir denekte sadece Doğrudan Öğretim etkili bulunmuştur.

Ekergil'in (2000) zihin engelli çocukların zıtlık kavramını edinmelerinde doğal dille yürütülen Doğrudan Öğretim etkisini incelediği çalışmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Deneklerini 7, 10 ve 12 yaşlarında üç zihinsel engelli çocuğun oluşturduğu araştırmanın verileri "Uzun-Kısa Kavramı Son Değerlendirme Aracı" ve "Büyük-Küçük Kavramı Son

Değerlendirme Aracı” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre doğal dille Doğrudan Öğretim çalışmalarının her bir öğrencinin uzun-kısa ve büyük-küçük kavramlarını ediniminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Türer (2010) Doğrudan Öğretim yönteminin zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin kazandırılmasındaki etkisini araştırdığı çalışmada denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırmanın deneklerini, Konya’da bir rehabilitasyon merkezine devam eden; teşekkür etme ve özür dileme becerilerine sahip olmayan ve ön koşul becerilerine sahip olan iki erkek ile bir kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin öğretim öncesi, öğretim süreci ve öğretim süreci sonunda kullanılan ölçü aracı kayıt formu ile elde edildiği çalışmanın bulgularına göre Doğrudan Öğretim yönteminin, üç öğrencinin de teşekkür etme ve özür dileme becerilerini kazanmalarında, farklı ortam, kişi ve nesnelere genellemelerinde ve öğretimden 7, 21 ve 35 gün sonra sürdürmelerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Dağseven Emecen (2008) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere teşekkür etme becerisi ve paylaşma becerisinin kazandırılmasında, Doğrudan Öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretimin etkililiğini incelediği çalışmada tek denekli deneysel desenlerden, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelini kullanmıştır. Araştırmanın deneklerini, TSK Gülsav Özel Eğitim İlköğretim Okulu ve Rehabilitasyon Kursunun İlköğretim Okuluna devam eden ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 11 yaşında bir kız ve 13 yaşında bir erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamada, öğretmen görüşme formu, ölçüt bağımlı ölçü araçları, sosyal beceri kontrol listesi, verimlilik formu, kayıt çizelgeleri, uygulama güvenilirliği formu ve sosyal geçerlilik formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deneklere sosyal becerilerin kazandırılmasında, toplam öğretim süresi ve yanlış tepki sayısı açısından

Doğrudan Öğretim yaklaşımının, bilişsel süreç yaklaşımına göre daha verimli olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğanay (2014) hikâye haritasının görme engelli çocuklarda Doğrudan Öğretim yöntemiyle okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmada tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinin Sarıyer ilçesinde bulunan Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulunda eğitimine devam eden, üç görme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı ve kayıt çizelgeleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkili olduğu görülmüştür.

Güngör (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine Doğrudan Öğretim stratejilerinin etkisini incelediği çalışmayı yarı deneysel araştırma modeliyle gerçekleştirmiştir. Araştırma, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, Nisan – Haziran 2013 kur döneminde B2 ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 43 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine, 8 hafta boyunca özetleme becerisinin öğretimine yönelik uygulama yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun özetleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan eğitim uygulamalarının, öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Konuşma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yurt içinde yapılan çalışmaları genel olarak incelediğimizde deneysel çalışmaların ağırlıkta olduğunu görmekteyiz. Bu çalışmalarda herhangi bir yöntem/teknik öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu tür çalışmaların çalışma grupları ise daha çok ilköğretim öğrencilerinden oluşurken bunun yanında öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Konuşma eğitiminde durum çalışması şeklinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin konuşma

seviyelerinin ölçülmesi, ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi, bu etkinliklerle ilgili öğretmen görüşlerinin alınması şeklinde araştırmaların öne çıktığı söylenebilir. Konuşma kaygısının tespit edilmesi de konuşma eğitimi alanında yapılan çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu alandaki çalışmalarda büyük oranda öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını belirlemek amaçlanmış, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarını tespit etmek amaçlı çok az çalışma gerçekleştirilmiştir.

### **Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Martella ve Waldron-Soler (2005) özel eğitim statüsündeki 3. ve 5. Sınıf öğrencilerine beş ay boyunca verilen Doğrudan Öğretime dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin yazma performanslarına istatistiksel ve eğitimsel açıdan önemli katkılar sağladığını belirlemiştir.

Katılımcılarını dilsel açıdan sorun yaşayan özel eğitim öğrencilerinin oluşturduğu ve dil öğretimi özelinde yapılan çalışmalardan biri Branwhite (1983) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada İngiltere’de Doğrudan Öğretimin okuma becerisini geliştirmedeki etkisi araştırılmıştır. İki aşamalı deneysel çalışmanın ilk aşamasında birinci grup 55 günlük bir Doğrudan Öğretim programına tabi tutulmuş, diğer gruba ise tanılayıcı bir iyileştirme programı ile öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda Doğrudan Öğretim Modeline dayalı olarak okuma öğretimi yapılan grubun son test puanlarının bu öğretimin yapılmadığı kontrol grubunun puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İkinci aşamada ise her iki gruba da benzer şekilde Doğrudan Öğretim Modeline dayalı olarak öğretim yapılmıştır. Sonuçta Doğrudan Öğretim programının her iki grubun da akademik başarısına katkı sağladığı ve başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Blank, Fogarty, Wierzba ve Yore (2000), iletişim kurmada yetersizlik, dersi engelleme ve dikkat dağınıklığı davranışları gösteren zihinsel engelli öğrencilere, Doğrudan Öğretim yöntemi ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemine dayanılarak hazırlanmış sosyal beceri eğitim

planının etkisini araştırmıştır. 24 zihinsel engelli öğrenciyle yapılan araştırmanın sonucunda, Doğrudan Öğretim ve işbirliğine dayalı sosyal beceri öğretim programlarının zihinsel engelli öğrencilere sosyal beceri öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur

Stein ve Goldman (1980) yaşları 6-8 arasında değişen katılımcı grubuna 11 ay boyunca günde 60 dakikalık doğrudan okuma öğretileri yapmış ve araştırma sonucunda öğretilerin yapıldığı grubun son test puanlarının bu öğretilerin yapılmadığı grubun puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

İdol (1987), Doğrudan Öğretim yöntemi kullanılarak öykü haritası çıkarma stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini araştırmıştır. 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencileriyle yürütölen araştırmada öğrencilerin öykü yapısına göre oluşturulan sorulara cevap vermeleri için model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarına uygun çalışmalar yapılmıştır. Bağımsız uygulama aşamasında yapılan değerlendirmede grupların anlama sorularına % 80 oranında doğru cevap verdikleri belirlenmiştir.

Taras, Matson ve Leary (1988) tarafından yapılan çalışmada Doğrudan Öğretilerin zihinsel engelli çocuklara, uygun konuşma, uygun dokunma ve uygun oturma becerilerinin öğretilindeki etkililiği araştırılmıştır. 10 yaşında otistik bir kız ve 9 yaşında zihinsel engelli bir erkek öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. Model olma, etkileşim başlatma, geri bildirim verme, rol oynama ve sosyal destek verme şeklinde beş aşamadan oluşan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Kinder, Kubina ve Marchand-Martella (2005) Doğrudan Öğretilerin sık rastlanan özürleri bulunan katılımcılara etkisinin araştırıldığı ve 1970'lerin ortaların 2005'e kadar yapılan 37 çalışmayı incelemiştir. Yapılan incelemede bu çalışmaların okuma, okuma yetkinliği, dil, aritmetik, öğrenme, yazma, heceleme alanlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu ilkokul kademesinde

gerçekleşmiştir. Bu öğretim kademesinden sonra en fazla araştırmanın yapıldığı düzey ise okul öncesi ve anaokulu düzeyi olmuştur.



## Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

### Konuşma Becerisi

İnsanı diğer canlılardan ayıran, içinde fiziksel, zihinsel, psikolojik, sosyal birçok unsuru barındıran ve bu yüzden çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olarak görülen konuşma üzerine yapılan tanımlamalara baktığımızda bu öğelerin etkisi açıkça görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“Konuşma, bireyin zihnindeki bilgi, duygu ve düşüncelerini sözlere aktarma sürecidir” (Güneş, 2015, s. 152).

“Konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili bir araçtır” (Calp, 2010, s. 191).

“Bizi çevremize bağlayan, çevremizdekilerle ilişkilerimizi yönlendiren bir anlaşma aracıdır” (Özdemir, 2014, s. 240).

“Düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, duyulanların...’sözle’ karşı tarafa anlatılmasıdır” (Sarıca ve Gündüz, 1999, s. 217).

“Konuşma; zihnin söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu düşüncelerin, duyguların şekillendirilmesidir” (Erdem, 2013c, s. 416).

“İnsanın dışında oluşan bir olayı aktarmak, iletmek, duyurmak, içimizde oluşan düşüncelerimizi, duygularımızı, isteklerimizi, acılarımızı başkalarına söylemek için sesimizi kullanma sanatıdır” (Demirci ve Kabahasanoğlu, 2009, s. 393).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle konuşmayı ana malzemesi “söz” olan, kişinin fiziksel, zihinsel, psikolojik “süreç”lerine bağlı olarak oluşturulan ve ortaya çıktığında kişiye “sosyal”lik kazandıran bir beceri şeklinde düşünebiliriz. Göğüş (1978) de konuşmanın düşüncenin doğması ve bildirilmesi bakımından kişisel bir etkinlik olsa da sözün hemen başkalarına yöneltilmesi yönüyle toplumsal bir nitelik taşıdığına vurgu yapmıştır.



Dilin doğuşu ile ilgili kuramlara dikkat edildiğinde bütün kuramlar dilin konuşma dili olarak ortaya çıktığını kabul etmektedir. Dil, iletişim aracı olarak ilk önce konuşmada kullanılmıştır. Dilin birçok yönü olmakla birlikte, insanda ilk olarak sözle somutlaştığı ve daha sonra yazı sürecinin başladığı bilinmektedir. Söz, konuşma becerisi olarak dilde yer almış, yüzyıllarca hatta bin yıllarca insanlar arasındaki iletişimin merkezini oluşturmuştur. Bugüne kadar sözlü dilin kullanılmadığı bir topluma rastlanmazken yazılı dili olmayan toplumlar var olagelmıştır. Konuşma, yazı dilinin kullanımına göre insanlık tarihi açısından oldukça eskidir. İnsanlar daha yazıyı bilmeden yüzyıllar boyunca konuşarak anlaşabilmişlerdir. Bu bakımdan dilin yapısının kavranması konuşma şartlarının bilinmesine bağlıdır. Konuşma yeteneği, dolayısıyla dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelmektedir. Konuşma, insanoğlunun en önemli ve ayırıcı özelliği olduğundan insan, konuşan bir canlı olarak tanımlanmıştır. Bu beceri sayesinde birey öz yansımalarını diğer bireylere daha net gösterebilmektedir (Ağca, 2001; Aksan, 2007; Bhala, 2011; Çakıroğlu, 2015; Günay, 2004; Gündüz ve Şimşek, 2014; Kinay ve Özkan, 2014; Özkan, 2010). Bütün bu özelliklerinden dolayı konuşmanın dört beceri içerisinde en önemlisi olduğu düşünülmektedir (Segura Alonso, 2012). Dil-düşünce ilişkisinin bir sonucu olan konuşma aynı zamanda düşüncenin dile dönüştürülüp dil ile simgeleştirilmesidir. İnsan, konuşma yeteneği kadar vardır. Ayrıca dil de insanlar konuştuğu sürece vardır ve yaşamaya devam etmektedir (Günay, 2004). Nasıl ki insan konuşarak kendini geliştirirse konuşma da insanın varlığı sayesinde gelişir (Kirchner, 1995). Fletcher'e (2015) göre bir kişi günde ortalama 34.000 kelime konuşur. Bu durum haftada birkaç kitaba denk gelir ve yılda on iki milyon kelimedenden daha fazla eder.

Konuşma, sadece birtakım seslerin çıkarılması değil, bu seslerin anlam verilmiş şekilde sözlü kademedede ifade edilmesidir (Alperen, 1991). Konuşma aynı zamanda göz teması, yüz ifadeleri, vücut dili, tempo, duraksama, ses kalitesindeki değişiklikler ve ses

perdesi çeşitliliği gibi konuşma akışını etkileyen paralinguistik öğeleri de içeren çok algılı bir etkinliktir (Thornbury, 2005). Konuşma becerisi, kişilere duygu, düşünce, istek ve problemlerini diğer insanlarla paylaşma fırsatı verir. Bu beceri, yüz yüze iletişimi zorunlu kıldığından kişileri yalnızlıktan kurtarma ve onların sosyalleşmesini sağlama gibi özelliklere de sahiptir. Toplumsal hayatta ilişkilerin sağlıklı ve güzel olması konuşma becerilerindeki başarıyla doğru orantılıdır. Babacan'a (2009) göre "konuşmak" ile "doğru ve güzel konuşmak" aynı şey değildir. Zira biyolojik olarak ağız ve dili olan herkes konuşabilir. Ancak, doğru, güzel ve etkili konuşmak bir sanattır. Her sanat dalı gibi incelikleri vardır ve bu incelikleri öğrenmek gerekir. Bunun için her şeyden önce kişinin neden güzel ve etkili konuşması gerektiğinin bilincine varması ve bunu önemsemesi gerekmektedir. Güzel ve etkili konuşmak doğuştan kazanılan değil sonradan geliştirilebilir bir beceri olarak düşünülmelidir.

Başaran ve Erdem'e (2009) göre çevre, konuşma becerisinin gelişmesi üzerinde öncelikle etkilidir. Çocuğun ilk yıllarında konuşmasını şekillendiren ailesi ve bireysel çevresi olmaktadır. Bu dönemlerde çocuğun özellikle fonetik ve morfolojik olarak duydukları, konuşma yeteneğini etkilemektedir. Bireyin doğal çevresinin güzel ve etkili konuşma üzerinde kimi zaman olumsuz etkileri olduğu da gözlenebilir. Bu olumsuz etkiler, çevrede bulunan modellerden veya kitle iletişim araçlarından kaynaklanabilir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için "çocukların aile ortamında edindikleri konuşma becerisi, dinamik eğitim etkinlikleriyle sistemli bir şekilde geliştirilmeye çalışılmalıdır" (Göçer, 2014, s. 231).

Konuşma, dil becerileri içinde anlatma becerilerinden biri olduğu için öncelikle kişinin kendisini "anlatma" ihtiyacını karşılar. Herkes kendini doğru ve etkili bir şekilde anlatmayı ister. Kişinin kendini diğer insanlara doğru ve etkili şekilde anlatabilmesinin yolu anlatma becerisi olan konuşmayı doğru ve etkili şekilde kullanmasına bağlıdır. "Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemli ise, onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru anlayabilmeleri için, düşünce, duygu ve

dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir” (Özbay, 2006, s. 103). Aksi takdirde kimsenin kendini bir başkasına anlatamadığı, kimsenin de kimseyi anlayamadığı, anlaşmazlıklar üzerine kurulu bir toplumsal iletişim(sizlik) ortaya çıkar. Dervişoğlu ve Yılmaz (2005) bu sebeple konuşmanın asıl amacının karşımızdaki kişilerin anlayabileceği biçimde konuşmak olduğunu belirtirler.

Konuşma, “bizi çevremize bağlayan, çevremizdekilerle ilişkilerimizi yönlendiren” (Özdemir, 2014, s. 240) sosyal bir beceridir. Gerçekleşebilmesi mutlaka başkasının varlığını gerektirir. Bireyin sosyalleşebilmesi, sosyal bir beceri olan konuşmadaki etkinliğine bağlıdır. Toplum tarafından kabul gören, görüşlerine değer verilen, çeşitli ortamlara davet edilip bilgilerinden yararlanan kişiler güzel konuşan, konuşmalarıyla insanlara örnek olan ve ilham veren kişilerdir. Bu kişiler konuşmalarıyla başkasına mutluluk verdikleri gibi, sosyalleşmenin ve değer görmenin verdiği iç huzuru da yakalarlar. Babacan’a (2009) göre çevresiyle iyi anlaşan birisinin sosyal hayatı da o ölçüde zevkli olur. İyi konuşan, etrafını etkileyen, bizim "hoş sohbet" diye tanımladığımız kişiler, her yerde yeni arkadaşlar edinebilir, olumsuz bir havayı olumlu bir tarafa çevirebilirler. Diğer bir deyişle dil becerileri yeterli düzeydeki kişiler genellikle daha sağlıklı ilişki kurar, toplumla daha çabuk kaynaşır ve toplum içerisinde saygı duyulan bir kişilik kazanırlar. Yaman (2014) herhangi bir toplulukta varlığını hissettiren, sözü dinlenen bir birey olmanın insanda öz güven duyguları uyandıracaklarını, bunun da kişiyi mutlu ve huzurlu kılacağını belirtir. Çiftçinar (2011) da konuşma becerileri bakımından yetkin olan kişilerin öz güvenlerinin yüksek olacağını düşünür. Toplumsal iletişimi iyi olan bireyin kendine güveni de şüphesiz ki artacaktır.

Konuşma becerisinin özel hayattaki bu yönü dışında iş hayatında da önemli bir yeri vardır. Özellikle sözlü iletişime dayalı mesleklerde kişilerin sevimliliği, tercih edilmeleri ve başarılı olmalarında güzel konuşma becerileri oldukça etkilidir. Çoğu iş görüşmesinde öncelikle adayların kendilerini ifade yeteneklerinin ölçülmeye çalışılması bunun göstergesidir.

Satış ve reklam firmalarının ürün tanıtımları için güzel ve etkili konuşanları tercih etmesi de bundandır. Bunun dışında politika, hukuk, sağlık, eğitim gibi pek çok alanda kendilerine görev verilecek kişilerde de ifade ve ikna becerilerinin gelişmiş olması ön şartlardan biridir. Linver (1997) de kişinin hem kendi mutluluğunun hem de iş başarısının çoğunlukla konuşma yeteneğine bağlı olduğunu dile getirir. Buna göre güzel konuşmanın hayatın her alanında kişilere olumlu getirileri olduğunu söylemek mümkündür. Kaya'ya (2007) göre de güzel konuşarak insanları etkileyip yönlendirebilmemiz mümkün olur; bu yolla dost kazanarak saygı ve itibar görür, tartışmaların, müzakerelerin ve pazarlıkların üstesinden gelir, arzularımızı ve beklentilerimizi gerçekleştiririz.

Konuşma becerisi, toplumların demokratikleşmede mesafe almasına da katkı sağlar. Herkesin düşüncesini rahatça ifade ettiği, konuşmaktan çekinmediği toplumlar düşünce özgürlüklerine değer verme noktasında da hızlı ilerlerler. Bir toplumda düşünen ve düşündüklerini akıcı bir şekilde aktarabilen bireyler yeniliklerin öncüsü olurlar. Bu da toplumların gelişmesine imkân sağlar. “Kişilerin demokratik toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için doğru ve etkili konuşmayı sağlayan tüm becerileri edinmesi ve bu becerileri konuşma ilkelerine uyarak yaşama geçirmesi gerekir” (Sever, 2011b, s. 111). Bu sebeple daha küçük yaştan itibaren toplumdaki üyelerin konuşmalarına değer verilmesi, onların dinlenmesi, düşündüklerini rahatça ortaya koyabilecekleri fırsat ve ortamların oluşturulması sağlıklı bir gelecek için de şarttır. Düşünmeyen veya düşündüklerini söylemekten çekinenlerin ortaya yeni bir ürün koymaları zordur. Bu da toplumların gelişmesini olumsuz şekilde etkileyecek bir durumdur. Bunun için daha küçük yaştan itibaren çocukların kendilerini açık ve akıcı şekilde ifade etmelerine fırsat verecek çalışmalara yoğunlaşılmalıdır. Türkçe dersleri bu tür çalışmaların gerçekleştirilebileceği en uygun derslerdir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için ilk önce zihinsel hazırlık ön plana çıkarılmaktadır. Bu

amaçla konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, konuşma amacına amaca uygun yöntem belirleme, konuşma konusunu sınırlandırma, konuşmaya dikkatini yoğunlaştırma ve konuşmayı görgü kurallarına uygun gerçekleştirme üzerinde durulmaktadır. Bu aşamadan sonra kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine önem verilmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, konuşmasında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bunların yanında konuşma kurallarını uygulama, günlük durumlara uygun konuşma, eğlenme ve bilgi edinme amacıyla konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir. Bütün bu çalışmaların temel gayesi öğrencileri akıcı konuşmalar yapabilecek seviyeye getirmektir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de bu tür konuşmalar öğrencinin gösterebileceği en üst düzey konuşmalar olarak ele alınmıştır. Bu metinde bahsi geçen sözel üretim seviyeleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde "Genel Sözel Üretim" Basamakları*

GENEL SÖZEL ÜRETİM	
C2	Alicının önemli noktalara dikkat etmesini ve hatırlamasına yardımcı olacak, etkili bir mantık yapılı, anlaşılır, pürüzsüzce akan iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.
C1	Kompleks konulara alt temalar ekleyerek önemli noktaları geliştiren ve uygun bir son ile toparlayabilen, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B2	Önemli noktaları ve ilgili destekleyici ayrıntıları uygun bir şekilde belirterek, anlaşılır, sistematik olarak gelişmiş betimlemeler ve sunumlar yapabilir. İlgi alanıyla alakalı olan geniş kapsamlı konuları, yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirlerini destekleyen ve genişleten, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B1	İlgi alanıyla alakalı olan bir ya da daha fazla konuyu, sanki çizgisel ardışık noktalmış gibi sunarak, oldukça akıcı bir şekilde açık bir betimlemeyi destekleyebilir.
A2	İnsanları, yaşam ve çalışma koşulları, günlük işleri, sevdiklerini/sevmediklerini, vs. gibi konuları kısa bir basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan cümleler şeklinde, basitçe betimleyebilir ve sunabilir.
A1	İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.

Tablo 2’de genel sözel üretimin temel düzeyden (A seviye) ileri düzeye (C seviye) kadar olan göstergelerinde öğrencilerden beklenen becerilere yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin basit konulardan karmaşık konulara kadar çeşitli betimleme ve sunumları yapabilmeleri öngörülmektedir. Tabloya göre aşağıdan yukarıya doğru sıralanan beceriler öğrenci tarafından gösterildikçe konuşmaların daha başarılı olacağı muhakkaktır. Konuşmanın hem konuşanı mutlu etmesi hem de dinleyicide etki bırakması konuşmadaki başarıya bağlıdır. Bir konuşmaya onu başarılı bir şekilde bitirme amacıyla başlanır. Karaalioğlu’na (1976) göre bir konuşmadaki başarı ilgi çekici bir konunun bulunmasına, bulunan konular üzerinde bilgi sahibi olunmasına, konuşma sırasındaki davranışlara, konuşanın sesini kullanıp kullanmamasına, konuşma açıklığına, dil yanlış yapmamaya, konuşmayı bozan kelimelerden sakınıp sakınmamaya, konuşulan kimsenin durumunu göz önünde bulundurup bulundurmamaya bağlıdır. Buna göre başarılı bir konuşmanın çok yönlü bir çalışmayı gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bunun için de konuşmanın boyutlarını bilmek ve bunlardan bir konuşmada en üst düzeyde istifade etmek gerekir.

### **Konuşmanın Boyutları**

Bu bölümde konuşmanın boyutları zihinsel, fiziksel ve psikolojik olarak üç başlıkta ele alınmıştır.

#### **Zihinsel boyut**

Konuşmanın görsel ve işitsel öğelerinin gerisinde bunlara anlam veren zihinsel süreçler yatmaktadır. Konuşma sadece ses organlarının fizyolojik işlevlerini yerine getirmesinden öte; dil, kültür, düşünme, mantık gibi duyuşsal ve bilişsel birtakım unsurları da barındırmaktadır. Beyinde gerçekleşen bu süreç düşünme, kavrama, yorumlama gibi işlemleri içerir. Bu nedenle başarılı bir konuşma becerisinin kazandırılmasında zihinsel ve duyuşsal faaliyetlerin etkili olduğu düşünülmektedir (Ergin, 2014). Fiziksel bir engeli olmadığı hâlde zihinsel engellilerin konuşamaması ya da konuştuklarının anlamsız olması da bu yargıyı

desteklemektedir (Özby, 2006). Yaman'a (2014) göre konuşma eyleminin temelinde zihinsel süreç yatmaktadır. Konuşmacının dinleyenler karşısındaki tutum, amaç ve duyguları zihinsel etkinlikler sayesinde gün yüzüne çıkar. Konuşmanın kişiye özgü tarafları da daha çok zihinsel etkinliklerde ortaya konur.

Zihinsel süreç, konuşmanın görsel ve işitsel öğeleri kullanarak ifade edilmesinden önceki süreçtir. Konuşmacı işe öncelikle zihinsel oluşumlarla başlar, ardından bu oluşumları dilin kalıplarına aktarır (Narinli, tarihsiz; Özçelebi, 1998). Konuşma esnasında kullanılacak bilgiler sıralama, ilişki kurma, sınıflama, tahmin etme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçtikten sonra cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır (Güneş, 2007). Levelt'e (1989) göre, konuşma üretimi dört temel aşamadan oluşur. Bu aşamalar; kavramsallaştırma, formülasyon, söyleyiş ve öz-izlemedir. Kavramsallaştırma aşamasında, mesajın içeriği planlanır. Daha sonra bu içerik, ilgili dil bilgisi kurallarına uygun olarak ve fonolojik olarak kodlanan uygun kelime ve ifadelerle eşleştirilir. Bu önceden planlanmış konuşma, daha sonra söyleyiş aşamasında somut olarak üretilir. Tüm bu süreç, kavramsallaştırmanın bir parçası olan ve söyleyiş aşaması boyunca ve sonrasında aktif bulunan bir denetleyici tarafından kontrol edilir. Konuşma üretimi sürecinin akıcı olması için, belli bir otomatiklik seviyesi gerekmektedir.

Erdem'e (2013a) göre etkili ve güzel bir konuşmanın gerçekleşmesi için öncelikle zihinsel süreçlerin sağlıklı işlemiş olması gerekir. Ana dili edinim sürecinde o dilin grameri zihinde sağlıklı yerleşmeyince dilin kullanımında sorunlar ortaya çıkar. Konuşmada zihinsel örgütlenme ve bilgilerin belli bir sistematik dâhilinde uygun kompozisyonla karşıdakine iletimi söz konusudur. Güneş'e (2007) göre bireyin zihinsel etkileşime girmesini sağlayan konuşma, kişinin düşünme, sorgulama, sorun çözme, anlama, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Düşünme ve sorgulama zihinsel becerilerin kalbidir ve en etkili sorgulama konuşarak yapılan sorgulamadır.



Konuşmanın zihinsel yönünü daha iyi anlamak için konuşma-beyin ve konuşma-bellek ilişkisi bilinmelidir. “Konuşma eylemi, ses organlarının beyinden aldıkları komutları ses organlarına iletmesi ile gerçekleşir” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 107). Ancak beynin fiziksel olarak konuşma organlarını yönetmesi vücudun diğer organları için de geçerli olduğundan ayırıcı bir özellik taşımaz. Bu açıdan beynin konuşma açısından asıl işlevi dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması, motorize hâle gelmesindeki görevidir. Beyindeki dil alanları olarak isimlendirilen ve beynin sol tarafında bulunan Broca ile Wernicke alanları konuşma becerisinde oldukça önemlidir. Broca alanındaki herhangi bir bozukluk kişide söyleyiş bozukluğuna, vurgu, tonlama ve ezgiyi ayarlayamama sorunlarına sebep olmaktadır. Wernicke alanının zedelenmesi durumunda konuşma akıcı olmasına rağmen pek az anlam içermektedir. Wernicke’ye göre konuşmanın motor bileşeni Broca alanı tarafından, duyuşal bileşeni de Wernicke alanı tarafından denetlenmektedir. Konuşmanın gerçekleşmesi de Wernicke alanından yola çıkan duyuşal içerikli nöral uyarının Broca alanında motor nitelik kazanmasıyla mümkündür (Erdem, 2013a; Özbay, 2005). Konuşmanın anlamlı ve etkileyici şekilde gerçekleşebilmesi beynin sol ve sağ yarım kürelerinin eş güdüm içerisinde çalışmasıyla mümkündür. Çünkü konuşma esnasında sol yarım kürede anlamlı ve mantıklı cümlelerin kurulması gerçekleşirken sağ yarım kürede parçalar üstü birimler olarak adlandırılan vurgu, tonlama ve ezgi meydana gelmektedir (Onan, 2010).

Konuşmanın zihinsel yönünden bahsederken üzerinde durulması gereken kavramlardan biri de bellektir. Zira Kurudayıoğlu’na (2011a) göre dil becerileriyle ilgili beyin işlevlerinin önemli bir kısmı doğrudan bellekle ilgilidir. Bazı araştırmacıların görüntü belleği, ses belleği gibi isimlendirmeler kullanmaları da bellek ile dil arasındaki bu ilişkinin boyutunu göstermesi bakımından önemlidir. Ünalın’a (2003) göre bilgiyi zihinde sistemli olarak tutma ve istenilen zamanda bu bilgiye ulaşma konusu bellek eğitimi alanına girdiğinden konuşma eğitimi ile bellek eğitimi arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Çeşitli kaynaklarda kısa



sürelî ve uzun sürelî bellek şeklinde ikiye ayrılan bellek “durağan bir depo değil, kimi zaman gelen bilgileri var olan biçimlere uydurarak kaydeden, kimi zaman da biçimlerini gelen uyarılara göre değiştiren, kendine özgü süreçleri olan sistemler bütünüdür” (Önen, 2009, s. 16). Kısa sürelî bellek, duyuşal kayıttan aktarılan sınırlı miktardaki bilgiyi kısa sürelî olarak depolama görevi üstlenir. Bu bilgiler çoğunlukla görsel ve işitsel olarak depolanır ve işitsel depolama daha baskındır. Kısa sürelî bellekte işlenmiş bilgi, sürekli bellek deposu olarak kabul edilen uzun sürelî belleğe gönderilerek depolanır. Kapasitesi sınırsız olarak kabul edilen uzun sürelî bellekte bilgi, açıklayıcı ve işlemsel bilgi olmak üzere iki ana yapı içerisinde depolanmaktadır (Öztürk ve Kısaç, 2004).

Yalçın’a (2002) göre belleğin konuşma üzerindeki önemli etkisi iki temel noktada gruplandırılmaktadır. Öncelikle eğitilmiş ve sistemli belleğe sahip kişi sunacağı mesajı sistematik bir sıra ile sunar. Bu şekilde sıralanmış bilginin izlenilmesi, dinlenerek anlaşılması kolay olur. İkinci olarak beyinden dile bilgi akışı düzenli ve hızlı bir tempoda olacağından dinleyicinin konuşmacının bilgi birikiminden kuşku duymamasını ve konuşmacıya güvenmesini sağlar.

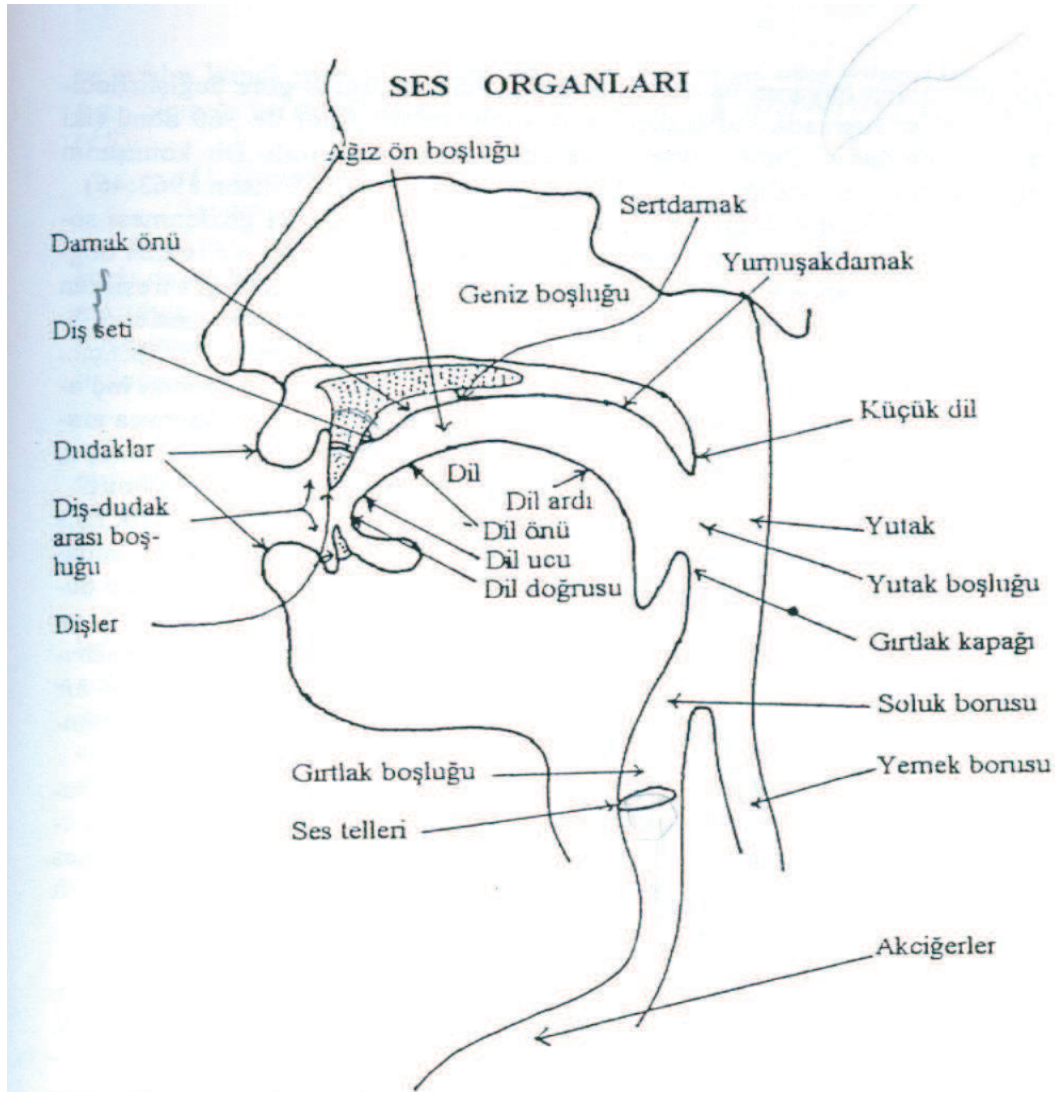
Konuşma sürecinde tanınan ve algılanan bilginin beyinde eksiksiz tutulması, tutulan bilginin anlaşılır bir biçimde beyinde sınıflandırılması, sınıflandırılan bilginin birbiri ile ilgilendirilmesi gerekir. Yine bu bilgilerin hafızaya depolanması gelişigüzel değil sistemli ve bilinçli bir şekilde yapılmalıdır. Zira düzenli depolanmayan bilgiler, konuşma sırasında geri çağrıldığında ulaşılamayarak çeşitli konuşma kusurlarına yol açar. Bilgileri hafızasından düzenli şekilde alamayan konuşmacı ise birbirinden farklı anlamsız sesler çıkarmak ve gereksiz duraklamalar yapmak zorunda kalır. Sonuç olarak böylesi bir durum, akıcı, etkili ve anlamlı bir konuşma yapmayı güç hâle getirir. Bu nedenle iyi bir konuşmacının bilgiyi beyinde düzenli şekilde depolaması, aynı zamanda depoladığı bu bilgileri de gerektiği yerde ve zamanda karşısındakilere hızla aktarabilmesi gerekir (Kurudayıoğlu, 2011a; Yalçın, 2002;

Yelok ve Sallabaş, 2009). Aksi takdirde bilginin düzenli depolanmaması sonucu ortaya çıkan zihinsel bozukluklar konuşmayı olumsuz yönde etkileyecektir.

### **Fiziksel boyut**

#### ***Ses***

Bir yerde konuşmanın varlığından söz edebilmemiz için orada öncelikle sesin olması şarttır. “Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda meydana getirdiği titreşim” (Çoban, 2012, s. 23) şeklinde tanımlanan ses, “tonu, yüksekliği, rezonansı ve temposu ile duygularımızın en önemli aktarıcısı” (Baltaş ve Baltaş, 1992, s. 31), “sözlü iletişimde konuşmacı ile dinleyici (alıcı ve verici) arasındaki iletişimi sağlayan en önemli kanal”dır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2012, s. 146). Sesin oluşumu birden fazla organın devreye girdiği karmaşık bir sürecin sonunda gerçekleşir. Sesin oluşumu için enerji kaynağı, titreşim yapabilen bir organ, rezonans boşluğu ve ses organlarının uyum içinde çalışmasını sağlayan sinir sistemi gereklidir. Ses ögesi güzel, etkili ve anlaşılır konuşmanın temel koşulu olduğundan kişinin ses niteliklerini ve yeteneklerini tanıması, alıştırmalar yoluyla geliştirmesi sesini olumlu yönde destekleyecektir. Sesleri tanıyıp onların inceliklerine varabilmek ise konuşmanın gerçekleşmesini sağlayan organların yapısını ve işleyişlerini bilmekle mümkündür (Aksan, 2003; Coşkun, 2010; Karaağaç, 2013; Özçimen, 2008). Konuşma işleminde görev alan organlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Konuşma organları. ([http://w3.gazi.edu.tr/~pekacar/ders\\_turiyeturkcel1.htm](http://w3.gazi.edu.tr/~pekacar/ders_turiyeturkcel1.htm) sitesinden alınmıştır.)

Şekil 1’de görüldüğü üzere ses, çok sayıda organın organize şekilde çalışması sonucu ortaya çıkar. “Sesin oluşması ve konuşma hâline gelebilmesinde akciğer başta olmak üzere diyafram, bronşlar, gırtlak, boğaz, ağız, gırtlak kapağı, küçük dil, yanaklar, damak, dil, dişler, dudaklar ve burun boşluğu görev yapar” (Çongur, 2002, s. 52). Bu organların herhangi birindeki kusur, sesin sağlıklı şekilde çıkmasına bunun sonucunda da konuşmanın sağlıklı gerçekleşmesine engeldir. Bununla birlikte “konuşmayı oluşturan ögeler, ancak doğru ve yerinde kullanıldığı zaman istenilen etkiyi bırakmaktadır” (Özçimen, 2008, s. 165). Ses organlarının doğru işleyişinin yanında doğru nefes alıp vermek de konuşma sürecinin önemli

şartlarındandır. İşitilebilir güzel bir sese sahip olmanın ve dili güzel kullanmanın doğru solunumla ilgisi vardır ve pek çok konuşma kusuru yanlış solunumdan kaynaklanmaktadır (Erdem, 2013a). “İyi bir solunum, soluk alırken akciğerlere yeter ölçüde havayı alıp yorgunluk duymadan onu vermek demektir” (Şenbay, 1991, s. 15). “Sesin oluşumu doğrudan soluk alıp vermeye dayanırken, doğru solunum için doğru duruş temel oluşturmaktadır” (Özçimen, 2008, s. 157). Sesi dinleyicilere ulaştıran soluk olduğuna göre konuşurken doğru soluk alıp verme tekniğini uygulamak gerekir. Aksi takdirde zayıf bir soluk, zayıf bir sesi beraberinde getirecektir (Güler, 2014; Yalçın, 1989).

#### *Sese ait özellikler*

**Boğumlama:** Konuşma sırasında hece ve kelimelerin anlaşılır şekilde çıkarılması anlamına gelen boğumlama, ses yolunun sesleri çıkarma sırasında belli konumlara girmesidir. Bu konumların yerinde ve doğru yapılması seslerin tam ve doğru çıkmasını, böylece konuşmanın ahenk kazanmasını sağlar. Boğumlama bu özelliğinden dolayı diksiyonun temeli sayılır (Erdem, 2015; Gündüz ve Şimşek, 2014).

**Tonlama:** Tonlama, konuşma ve okumaya has olduğundan sese dayalı bir söyleyiş ve ifade hâlidir (Altun, 2012). Sesin alçalıp yükselmesi anlamında kullanılan tonlama, konuşmada ritm değişikliği sağlar. “Tonu sağlayan sesin fiziksel yönünü oluşturan titreşimlerdir. Sesin duyulma derecesine o sesin şiddeti denir. Sesin duyulma derecesi titreşimin genişliğine bağlıdır. Titreşimler hızlı ise sesin tonu yüksektir. Buna ton yüksekliği adı verilir” (Erdem, 2013b, s. 190). “Bir anlam ayrıntısı” (Ateş, 2006, s. 143) olan tonlamamın düz, yükselen, alçalan, yükselip alçalan ve alçalıp yükselen şeklinde beş türü vardır (Ünalın, 2003). Konuşma esnasında yapılan doğru tonlamalar konuşmaya ahenk kattığı gibi konuşmacının ruhsal durumu hakkında da önemli ipuçları verebilir.

**Telaffuz:** “Kelimelerin olması gerektiği gibi doğru sesle, ağızdan doğru şekilde çıkmasıdır” (Köksal ve Dağ-Pestil, 2014, s. 300). Kelimelerin doğru şekilde telaffuz

edilememesi daha çok dilin, çenenin ve dudakların tembelliğinden kaynaklanır (Sevinçgöl, 1989).

**Vurgulama:** “Vurgu, bir hecenin ötekinden farklı olarak belirtilmesidir. Bu değişim, sözcük hecelerinden birinde perde ya da soluk baskısı yoluyla gerçekleştirilir” (Akbayır, 2014, s. 87). Anlamın kavranmasını kolaylaştıran, söze duygu değeri katan vurgu, konuşmanın tekdüzelikten kurtulması ve bir metnin doğru anlaşılması için oldukça önemlidir. Vurgulamaya dikkat etmeden yapılan bir konuşma, konuşmacının yanlış anlaşılmasına sebep olabilir. Bir konuşmada vurgu hatalarına düşmemek için anlama odaklanmak gerekir. Bir konuşmada vurgulamanın yerinde yapılmaması konuşma hatası olarak kabul edilir (Gürlek ve Aksu, 2015; Özdem, 2003).

**Duraklama:** Konuşmada anlam bozukluğuna meydan vermeyecek şekilde yapılan, kelime veya cümleler arasındaki kesintilerdir. Duraklamalar konuşmacının nefes alıp dinlenmesini, konuşacaklarını zihninde toparlayıp düzenlemesini, dinleyicilerin konuşmacının hızına ayak uydurabilmesini sağlar. Konuşmalarda durak yerlerinin başarılı şekilde belirlenebilmesi doğru nefes egzersizleri ile sağlanabilir.

**Ritm:** “Cümlenin anlamına ya da duygusuna göre, bazen bir kelimededen, bazen bir kelime grubundan, bazen de bir cümlecikten sonra uzun ya da kısa soluklar olur; böylece konuşma anlamlı ve susuşlara bölünmüş olur. En sade tarifle cümlenin anlamlı susuşlara bölünmesidir” (Kurudayıoğlu, 2011a, s. 47).

**Ezgi:** “Konuşma sırasında sözcük ve cümledeki ton değişikliklerinin oluşturduğu bütünlüktür. Ezgi, konuşmanın tamamına egemen olan ton değişikliklerini belirtir. Bu nedenle ezgi, dilin genel melodisini oluşturur” (Akbayır, 2014, s. 103).

**Ulama:** Ünsüzle biten bir kelimenin ardından ünlüyle başlayan bir kelimenin gelmesi durumunda iki kelime arasında gerçekleştirilen bağlantıyı tanımlayan ulama da konuşmada akıcılığı sağlayan unsurlardan biridir.

### *İyi bir sesin özellikleri*

**Akıcılık:** Bir konuşmada “sözcüklerin ses, nefes, vurgu, tonlama, boğumlama, söyleyiş rahatlığı, anlam ve konuşma hızı/ şiddeti bakımından uyumlu olması” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 87) anlamına gelen akıcılık, Taşer’e (2015) göre hız ile ilgili önemli bir sorundur. Hız, konuşmamızı oluşturan gereçlerin özelliğine, konuşanın kişiliğine, coşku durumuna, konuşma yapılan yere ve dinleyicilerin niteliğine göre değişimler göstermelidir. Kekelemek, aaaa, ıııı gibi gereksiz sesler çıkarmak, hiç gereği yokken uzun süre duraksamak konuşmada akıcılığı bozan etmenlerdendir (Çevik, 2002; Ünalın, 2003).

**İşitilebilirlik:** Bir konuşmanın muhatabına en iyi şekilde ulaşabilmesi, konuşmacının sesinin işitilebilir olmasına bağlıdır. Bunun için konuşmacının bulunduğu ortama göre sesini ayarlaması gerekir. “Ses, kullanıldığı ortamın büyüklüğüne, küçüklüğüne, dinleyicilerin azlığına, çokluğuna göre ne zor işitilecek kadar zayıf, ne de dinleyiciyi rahatsız edecek kadar yüksek olmalıdır” (Ergin, 2014, s. 83). Dinleyicilerin konuşmacıyı net olarak duymadıkları bir sunumda bir müddet sonra dikkat dağılacak ve dinleyiciler konudan uzaklaşacaklardır. Bu durum konuşmacıyı da psikolojik olarak rahatsız edecek, sesini herkese duyurabilmek amacıyla bağıra bağıra konuşma yolunu seçecektir. Bu tür bir çözümün ise hem konuşmacıya yakın olanları rahatsız etme, hem de konuşmacının kısa sürede yorulması gibi olumsuzluklara yol açma ihtimali vardır. “Sesin şiddeti, ancak konuşmacı söz konusu yerin önemini vurgulamak istediği zaman artırılmalıdır” (Ammelburg, 2003, s. 76).

**Hoşa giderlik:** Hoşa giderlik, sesin tınısı ile ilgili bir durumdur. Kulak tırmalayan, hırıltılı, katı, hışıltılı, aşırı yumuşak ve biçimden yoksun sesler hoşa gitmeyen seslerdir. Bir sesin hoşa giden bir ses olmasında rahat işitilebilmesi, ses tonunun tınlı ve anlamlı biçimde bükümlü olması, kolaylıkla izlenebilen bir hızla konuşulabilmesi etkilidir (MEB, 2011; Taşer, 2015).

**Açıklık:** Söylenmek istenenlerin dinleyicilerin kafasında soru işareti oluşturmadan net olarak ortaya dökülmesidir. Bu da öncelikle ses, hece ve kelimelerin doğru, vurgulu, anlaşılır şekilde çıkarılmasını gerekli kılar.

**Doğallık:** Herhangi bir drama, canlandırma veya taklit çalışması içinde olunmadığı sürece sesin doğal şekliyle kullanılması gerekir. “Bazı konuşmacılar daha etkili görünebilmek için seslerini inceltmeye veya kalınlaştırmaya çalışırlar. Bu durum, konuşmacıyı çoğu zaman gülünç duruma düşürür” (Yakıcı vd. 2009, s. 34). Konuşmacının sesini olduğundan farklı göstermeye çalışması yapmacıklık olarak da değerlendirilebileceğinden dinleyicilerde konuşmacıya ve konuya karşı bir ön yargı oluşturabilir.

**Anlamlılık:** Anlamdan yoksun bir ileti, dinleyende zihin karışıklığına ve yanlış tepkilere neden olur. Anlamca aydınlık olmayan, dinleyenin yineletmeye, konuşanın da yinelemeye ihtiyaç duyduğu bir ileti yeterli sayılmamaktadır. Bu sebeple sahip olunan ses ile onu kullanma biçimi büyük bir önem taşımaktadır. Bir konuşmada konuşmacı sesiyle dinleyicilere iyi niyetini, amacını, konuya karşı beslediği inancı ve güveni de yansıtmalıdır (Taşer, 2015).

**Bükümlülük:** Sesin müziksellığı olarak da tanımlanabilecek bükümlülük, sesin tekdüze şekilde değil, yükselen alçalan tonda, hızlı ile yavaş arasında, duraklamalı-duraklamasız, vurgulu-vurgusuz arasında değişerek kullanılmasıdır. Sese bükümlülük verebilmek, ses perdesinde değişim oluşturma yeteneğinin geliştirilmesine bağlıdır (Kurudayıoğlu, 2011a).

**Hız:** Bir konuşmanın anlaşılabilir olmasında en önemli faktörlerden biri hızdır. “Hız, kelime telaffuzunun ve kelime aralarındaki duraklama müddetlerinin aldığı zamandır” (Kantemir, 1972, s. 59) Konuşmaların normalden hızlı olması dinlemeyi ve anlamayı zorlaştırırken normalden yavaş bir konuşma da dinleyicilerin konudan kopup başka şeylerle uğraşmaya başlamaları ihtimalini doğurabilir. “Normal konuşma dakikada 125-175 sözcük



arasında gerçekleşir. Buna göre dakikada 125 sözcüğün altındaki konuşmalar yavaş, 175 sözcüğün üzerindeki konuşmalar hızlı sayılmaktadır” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 94). Dinleyici kitlesinin özellikleri ve anlatılanların basitliği/karmaşıklığı da konuşma hızını etkiler. Güneş (2014a) hızlı bir konuşmanın anlaşılmasında dinleyicilerin dikkat düzeylerinin de etkisi olduğunu, bunun yanında karmaşık konuların aktarılmasında konuşma hızının düşürülerek dinleyicilerin anlamasına katkı sağlanması gerektiğini belirtir. Zira konuşma hızı, dinleyicilerin algılama ritmini etkiler. Gürzap’a (2005) göre konuşma ritmi ile algılama ritmi arasındaki uyumsuzluk dinleyicilerin konuşmadan uzaklaşmasına ve konuyu dinlememesine yol açar.

### ***Beden Dili***

Yüz yüze iletişimde, konuşmacı mesajı iletmek için bir dizi yüz ifadesi, jest ve vücut dilini kullanabilir (Harmer, 2007). Konuşma yalnızca ele alınan konunun sözle karşı tarafa aktarılması değildir. “Konuşmada konu ve konunun nasıl anlatıldığı kadar konuşanın ses tonu, diksiyonu, vurgulama ve telaffuzu da çok önemli hususlardır. Konuşmada anlamı vurgulama konusunda yardımcı bir özellik de beden dilini doğru ve güzel kullanabilmektir” (Babacan, 2009, s. 300). “Sözsüz iletişimin bir unsuru olan beden dili, sözlü iletişimde sürekli kullanılır. Her iki iletişim yapısı, yani beden dili ve sözlü dil, anlamlı bir biçimde kullanılırsa sözlü iletişim etkinliği artar” (Alkan, 2013, s. 35). Televizyonda izlediğimiz kişilerin radyoda görmediğimiz kişilere göre bizde daha çok tesir uyandırmaları da bedenimizin duygularımızı ifadedeki gücünü göstermektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Bir iletişimde etkiyi artıran unsurları belirlemeye dönük yapılan araştırmalar da bu düşünceleri destekler niteliktedir. Alman iletişim uzmanı Albert Mehrabian bir konuşmada kullanılan kelimelerin anlamının etkisinin sadece % 7 olduğunu, buna karşılık ses tonunun % 38, beden dilinin de % 55’lik bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Tunalı, 2015). Zira bir iletişimde ilk intiba beden diliyle oluşacak, dinleyicilerin konuşmacı hakkındaki ilk izlenim ve değerlendirmeleri beden dili



üzerinden oluşacaktır. “Bedenimizle ilgili her şey bir mesaj niteliği taşır ve sözcüklerden önce dinleyenlere ulaşır. Bu yüzden ilk izlenim süresi 30-40 saniye ve etkileme süresi ise yine ilk 4 dakikadır” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 156). Beden dilinin bu önemi çeşitli kursların ve derslerin açılmasını da beraberinde getirmiştir. Günümüzde ABD gibi kimi ülkeler beden dili konusunu okul müfredatlarına ders olarak almıştır. Yine ABD’de bir dönemde, bazı önemli duruşmalarda jüri üyelerinin yanında bir de beden dili uzmanına yer verilmiş, bu uzman zanlının beden dilini inceleyerek mahkeme heyetine zanlı hakkında rapor sunmuştur (Beyreli vd., 2012). Beden dilinin iletişimdeki etkisinin farkına varan ABD başkanlarının da 1960’lı yıllardan sonra beden dili eğitimi aldıkları belirtilmektedir (Bulut ve Sönmez, 2005). Bu sebeple dinleyicinin dikkatini artıran ve konuşmacının düşünce ve olgular arasında belirgin geçişler yapabilme becerisini geliştiren bedensel davranışların konuşmalarda kullanılması olumlu bir nitelik olarak ortaya konulur (Goulden, 1991).

Beden dilinin, konuşma esnasında, dinleyicilerin dikkatini çekme, konuya yoğunlaşmalarını sağlama, anlatımda tekdüzeliği ortadan kaldırma, kullanılan ifadeleri somutlaştırma gibi önemli işlevleri olduğunu vurgulayan Sargın (2006), bu işlevlerin tam olarak yerine getirilmesinde, öncelikle beden dilinin doğru şekilde kullanılması gerektiğini, yani beden dilinin kullanılan sözlü ifadelerle uyum içinde olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Ağca (2001) da beden dilinin kullanılmasında iki önemli hususa dikkat çekmiştir: Bunlardan birisi söz dili ile beden dilini bir arada kullanacaksa bunların birbiriyle uyumunu sağlama, ikincisi ise beden dilinin hangi nitelikteki dinleyici karşısında ve ne ölçüde kullanılması gerektiğinin doğru tespit edilmesidir. Bu noktada beden dilinin kullanım sınırının ne olduğu sorusu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bir iletişimde etkiyi artıran beden dilinin doğru ve yerinde kullanılmaması, olumsuz bir etkiye de yol açabilir. Bu sebeple beden dilinin kullanımında bazı noktalara dikkat edilmesi yararlı olacaktır. Beden dilini kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 169-170):

- ✓ Ellerin ve kolların hareketleri doğallık sınırını aşmamalıdır. Hareketler arasında yapaylık ve boşluk olmamalıdır.
- ✓ Hareketler yapılırken aşırı kontrolden sakınılmalıdır.
- ✓ El ve kol hareketlerinin hızı, konuşmanın ritmine göre ayarlanmalıdır.
- ✓ Aynı anda ya da kısa bir zaman dilimi içinde pek çok hareket yapmak yerine ölçülü ve dengeli hareket yapılmalıdır.
- ✓ Çok sert hareketler yapmaktan kaçınılmalıdır.
- ✓ Aynı ve benzer el kol hareketi sık sık yinelenmemelidir.
- ✓ İrade dışı birtakım gereksiz hareketlerden kaçınılmalıdır.

### ***Jest ve Mimikler***

Beden dili jest ve mimiklerin birleşiminden oluşur. Beden dilinde vücut, baş ve vücudun diğer kısımları şeklinde iki bölümde ele alınmaktadır. Baş bölgesinin mesaj aktarma gücü diğer bölgelerden çok daha fazla olduğundan baş bölümüyle yapılan yüz hareketleri *mimik* adıyla diğer hareketlerden ayrılmıştır (Beyreli vd., 2012). Jestler ise el, kol, bacak, baş hareketleri ile gerçekleştirilir.

Yüz ifadeleri, kişinin içinde bulunduğu ruhsal durumu göstermek gibi bir işleve sahiptir. Kişiler, kullandıkları mimiklerle bu durumu karşı tarafa mesaj olarak iletirler. Mutluluk, üzüntü, şaşırma, korku, öfke ve kuşku olmak üzere altı tane uluslararası mimik vardır (Dutta, 2011). Yapılan araştırmalar insan yüzünün 250000 değişik ifadeyi anlatabildiğini ortaya koymuştur. Her ulus için aynı anlamı taşıyan jest-mimikler olduğu gibi bazı jest-mimiklerin toplumdan topluma farklı mesajlar içerdiği de görülmektedir. Jest ve mimikler konuşmaya yardımcı olurken konuşma da jest ve mimiklerin algılanmasını sağlar (Çakıroğlu, 2015). Buna göre jest ve mimikler ile sözler birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünülebilir.

Jest ve mimikler “esas” ve “ikincil” şeklinde iki başlıkta incelenir. Düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimiz esas jest ve mimikler kapsamında değerlendirilirken beden rahatlığı, temizliği ve kaşınma gibi kendiliğinden olan, esas olarak sosyal olmayan, anlatıma herhangi bir katkısı olmayan ve refleks olarak beliren hareketler ise ikincil jest ve mimikler olarak değerlendirilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1992; Keskin, 2015).

İnsan bedeninde iletişim sırasında ilk dikkat çeken nokta yüzdür. Yüz bölgesinde yer alan organlardan da gözler sözsüz iletişimde önemli bir yere sahiptir. “Yüz ifadesiyle verilen mesaj, vücudun diğer kısmının verdiği mesajdan daha etkili ve anlamlıdır” (MEB, 2011, s. 30). “Yüz ve gözler, kişiler arası iletişimi yönetebilmek ve izlenimleri düzenlemek için bir anahtar niteliği taşımaktadır” (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2014, s. 143).

Kirchner’e (1995) göre göz teması, kişisel olarak karşılaşılan insanların ilk uyguladıkları algılama yöntemidir. “Gözler, duygu ve düşüncelerimizi yansıtırlar. Boş bakışlar, konuşmanın etkisini ortadan kaldırır. Bu yüzden konuşma sırasında dinleyicilerle sürekli göz teması sağlanmalıdır” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 125). Kantemir’e (1972) göre göz irtibatı, doğrudan doğruya dinleyicilerle konuşmak demektir. İletişim sırasında dinleyiciyle göz teması kurmak, onu önemseydiğini göstermenin ve etkilemenin yollarından biridir. Göz teması kurmak iletişimin etkisini artırdığı gibi bireyin konuya ya da kişiye ilgi duyduğunu da göstermektedir. Göz teması kurulmaması utangaçlığın ve korkunun da göstergesidir. Gözleri kaçırmak güvensiz bir tutum oluşturabileceği gibi başka şeylerin düşünüldüğü, konuşmada isteksiz olunduğu, hatta söylenenlerin doğru olmadığı gibi bir izlenim uyandırabilir (Aydın, 2009; Salmış, 2011; Şahin ve Aydın, 2015). Bakışların dinleyiciye yöneltilmesi aynı zamanda onların denetim altına alınması ve kontrolün sağlanması bakımından da önem taşır (Çakıroğlu, 2015; Narinli, tarihsiz)

Yapılan araştırmalarda beyine iletilen bilgilerin % 87’sinin gözler, % 9’unun kulaklar, % 4’ünün ise diğer duyu organları aracılığıyla iletiildiği tespit edilmiştir (Tayfun, 2014).

Yakın tarihte yapılan bir araştırmada 50 kişiden oluşan bir gruba sunum yapılırken konuşmacı bilinçli bir şekilde salonun sol tarafında oturanlarla göz temasına girmiş, sağ tarafta oturanlarla göz temasından kaçınmıştır. Sunumun sonunda konuşmacıyı değerlendirmek için anket uygulanmış ve anketler sağ ve sol tarafta oturanlardan ayrı ayrı toplanmıştır. Ankete göre sağ tarafta oturanların konuşmacıyı sıkıcı ve etkisiz, sol tarafta oturanların ise ilginç ve sürükleyici buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Maviş, 2013). Bu sonuç, iletişimde göz teması kurmanın dinleyiciler üzerinde olumlu etki bıraktığını ve onlarda konuşmacıya karşı pozitif duyguların ortaya çıktığını göstermesi bakımından önemlidir. Ancak göz temasının bu etkisi, aşırılığa kaçıldığı takdirde beklenen sonucu vermeyecektir. Bu nedenle göz teması kurmada sınır “olması gerektiği kadar” olmalıdır.

Göz teması kurmada dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir: (Odabaşı, 2014; Tunalı, 2015)

- ✓ Göz teması sadece birilerine takılmadan, salonun bütününe kapsayacak şekilde kurulmalıdır.
- ✓ Bir kişiyle kurulan göz teması en fazla 5-6 saniye olmalıdır.
- ✓ Dinleyicilerin haricinde kapı, duvar, tavan ve notlara çok fazla bakılmamalıdır.
- ✓ Göz teması kafayı sağa sola oynatırcasına çok hızlı yapılmamalıdır.

El ve kol hareketleri beden dilinde mimiklerden sonra en fazla kullanılan ve dikkat çeken hareketlerdir. Özellikle eller ve parmaklar duygu ve fikirlerin sözsüz aktarımında son derece etkili olmaktadır. Başarılı bir konuşmada ellerin daha etkili olduğu, konuşurken aynı zamanda ellerini konuşuranların daha başarılı oldukları görülmektedir (Yakıcı vd., 2011). Eller sadece bedenin kendini daha iyi ifade etmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda kişinin içinde bulunduğu ruh hâlini de yansıtır. Ellerin hareketi duygu ve düşüncelerin ölçüleri hakkında da fikir verir (Doğan, 2011). Ancak el kol hareketlerinde aşırılığa kaçılması dinleyicinin dikkatini dağıtabileceğinden bu konuda dengeli bir kullanım içine girilmesi

gerekmektedir. “Yerinde yapılmayan her jest kötüdür ve sürekli yinelenen jestler konuşmanın etkisini azaltır” (Ammelburg, 2003, s. 88).

### **Psikolojik boyut**

İnsan, duyguları olan ve bu duyguları sürekli değişen bir varlıktır. Bu duygular onun günlük yaşamını etkilemekte, diğer insanlarla olan iletişimde belirleyici rol oynamaktadır. Kişinin mutlu, üzgün, sinirli, heyecanlı, stresli vb. olması onun konuşmalarına yansıdığı gibi konuşmak isteyip istememesinde de belirleyici olmaktadır. Bu sebeple kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum, yapacağı herhangi bir konuşmanın başarılı olup olmamasında etkili unsurlardan biridir.

Gündüz ve Şimşek’e (2014) göre konuşmayı büyük ölçüde olumsuz olarak etkileyen psikolojik sorunlar korku, utanma ve heyecan olmak üzere üç nedenden kaynaklanmaktadır. İnsanı konuşma sırasında baskı altına alan ve öz güven duygusunu yok eden bu duygular insana özgü doğal duygulardır. Bu sorunlardan ve bu sorunların uzantısı olarak ortaya çıkan normalden çok hızlı ve yavaş konuşmaları da bu bağlamda değerlendirmek mümkündür.

“İyi bir konuşma her şeyden önce istekle başlar. Konuya güdülenmeden yapılan konuşmalar, dinleyiciler tarafından çabucak fark edilir. Bu yüzden konuşmacının konuşma ortamına, konuşmanın içeriğine ve kendisine karşı olumlu bir tutum sergilemesi gerekir” (Aydın, 2012, s. 298). Konuşmacının kendisi veya dinleyicilerle ilgili ön yargıları, başka zamanlarda yapılmış konuşmalardan kaynaklı olumsuz yaşantılar, konuşmanın belli bir amaca dayanmaması gibi durumlar kişinin konuşmaya karşı olumsuz tutum takınmasında etkili olabilir.

Sınıf ortamında öğrencilerin bazı zamanlar kendilerini tam ve doğru bir biçimde sözlü biçimde ifade edememeleri okudukları okuldan, ders öğretmenlerinin nitelikleri, öğrenciye olan yaklaşımları ve çevreyle ilgili farklı etkenlerden kaynaklanabileceği gibi kendileri ile ilgili sebeplerden de kaynaklanabilir. Öğrencilerin sözlü anlatıma karşı olumlu veya olumsuz

tutum geliştirmelerinde onların geçmiş öğrenme yaşantıları etkili olabilir (Yelok ve Sallabaş, 2009). Öğrenciler, kendilerini gerçekte sahip oldukları bilişsel yeteneğinin çok altında bir seviyede ifade ettiklerini hissettikleri anda da sınıf arkadaşlarının önünde prestijlerini korumak amacıyla konuşma riskini almak istemezler (Bhattacharjee, 2008). Bununla beraber konuşmak istediğinde susturulmuş, sorduğu sorulara cevap alamamış, arkadaş ortamlarında fikirlerini ortaya koyamamış, başkalarının yanında konuşmaması için üzerinde baskı kurulmuş çocuklar ilköğretim okullarında sessiz, konuşmaktan çekinen, konuşması gerektiğinde şaşıran, kekeleyen, duraklayan çocuklar olarak karşımıza çıkarlar. Bu konuda özellikle sınıf öğretmenlerine çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmen bu tip çocuklarla yakından ilgilenmeli, sorduğu sorulara yanlış cevaplar veren öğrencileri azarlamamalı, alay ederek tepki göstermemelidir (Demirel, 1999). Konuşmanın psikolojik boyutunda yetersizlik hissi yaşayan öğrencilerin konuşmaktan kaçınmaları ve bu ekingenliğinin bir süre sonra konuşma kaygısına yol açma ihtimali vardır.

### ***Konuşma kaygısı***

Eğitim ortamında bazı öğrenciler sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilere nazaran geri planda kalmayı, söz hakkı almamayı tercih ederler. Çoğu ğretmen tarafından ‘konuşmayan ğrenci’ şeklinde betimlenen ve ‘başlangıçta disiplin problemi olmadığı için mkemmelenen olarak nitelenen’ (Ergin, 2014, s. 102) bu öğrenciler, sınıf dışında arkadaşlarıyla ve aileleriyle konuşurken herhangi bir çekingenlik göstermezler. Fiziksel ve zihinsel yönden herhangi bir geriliği bulunmayan bu çocukların sınıf içi iletişimde ön plana çıkamamaları konuşma kaygısı ile açıklanabilir.

‘‘Kişinin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu’’ (zdemir ve Gr, 2011, s. 40), ‘‘canlıların dış ortama uyum sağlaması için koruyucu bir tepki olarak ortaya çıkan endişe, korku, gerilim ve sıkıntı hli’’ (Yıldız, 2011, s. 1) şeklinde tanımlanan, ‘‘kişilik özellikleri,

koşullar ve özel durumlara bağlı olmak üzere üç kaynağı olan” (Aydın ve Takkaç, 2007, s. 259) ve performans kaygısı, mesleki kaygı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı, sınav kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı (Temiz, 2015; Tunçel, 2015) gibi pek çok türü olan kaygı, zamana yayılma bakımından geçici kaygı ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılır. Geçici kaygı, istenilen bir durumun o an elde edilememesiyle ortaya çıkar ve bu istek giderildiğinde kendiliğinden ortadan kalkarken, sürekli kaygı güvenlik kaygısının tehlikeli boyutlara ulaşması sonucu ve uzun süre sorunun giderilememesinden kaynaklanır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). “Kaygı, bireyin hayatındaki her duygu gibi yaşam sürdürülebilirliği açısından yaşanılması gereken bir duygudur” (Kinay ve Özkan, 2014, s. 1750). Ancak burada önemli olan kaygının düzeyinin ne olduğudur. “Kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına sebep olmaktadır. Orta düzeydeki kaygının ise organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici bir özelliği vardır” (Doğan ve Çoban, 2009, s. 160).

İnsani bir duygu olan kaygı, hemen hemen herkes tarafından farklı beceri alanlarında hissedilebilir. “Dünyada altmışlı yıllardan itibaren yapılan araştırmalar, kaygının dil becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır” (Kavruk ve Deniz, 2015, s. 67). Bu beceri alanlarından biri de konuşma becerisidir. Konuşma kaygısı “toplum içinde, kişinin düşüncesini ve bilgisini paylaşmasını zorlaştıran, bir grup insan karşısında konuşma yapacak olan kişinin hissettiği tedirginlik ve başarısızlık duygusu” (Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418), terleme, tansiyon ve nabızda artış gibi psikolojik işaretlerle fark edilebilen, kişinin kendini sözel olarak ifade etme korkusu (Basic, 2011) olarak ifade edilebilir.

Konuşma kaygısı, verilen bir hazırlıklı konuşma ödevi, derste yapılan bir konuşma etkinliği ya da sınav amacıyla hazırlıklı/ hazırlıksız konuşma gibi konuşmanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterebileceği gibi konuşmanın zorunlu olmadığı durumlarda konuşmadan kaçınma şeklinde de ortaya çıkabilir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Bhattacharjee’e (2008)

göre sınıf arkadaşlarının önünde bir konu hakkında konuşmak öğrencilerde doğrudan yüksek kaygıyı doğurur. Bu durumdaki öğrenciler, kendilerine konuşma imkânı verildiğinde ciddi anlamda utanmakta ve kilitlenmektedirler. Krannich'e (2004; akt. Gaibani ve Elmenfi, 2014) göre ise sınıfta ve topluluk önünde konuşma ve sunum yapmak öğrenciler için önemli ikilemlerden biri olagelmıştır.

Yapılan araştırmalar ilkökul öğrencilerinin en az % 11'inin şiddetli iletişim korkusu yaşadığını, en az % 20'sinin de iletişime girme öncesinde önemli ölçüde kaygı yaşadığını ortaya koymaktadır (Ergin, 2014). Fletcher isimli hitabet yazarı üç bin Amerikalıya en çok korktukları şeyi sorduğu bir çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğundan "topluluk önünde konuşmak" cevabını almıştır. Yine Londra Sunday Times gazetesi tarafından yapılan bir ankete katılanların % 41'i de en çok korktukları şeyin bir grup insan önünde konuşmak olduğunu söylemişlerdir (Er, 2015).

Öğrencilerin konuşmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinde ve konuşma kaygısı yaşamalarında farklı nedenler etkili olabilir. Melanlıoğlu ve Demir'e (2013) göre konuşmaya karşı olumsuz tutumlara eğitim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve konuşmada akıcılığın olmaması gibi etkenler neden olmaktadır. Katrancı ve Kuşdemir (2015) konuşurken ne söyleyeceğini unutmak, hata yapmaktan ve cevap veremeyeceği bir soruyla karşılaşmaktan korkmak, herkesin kendisine bakmasından ve dikkatin odağı olmaktan rahatsız olmak, başarısız olacağına inanmak, dinleyicilerin sıkılacağını düşünmek gibi sebeplerin öğrencilerin dinleyici karşısında konuşmaktan kaygı duyma nedenleri arasında olduğunu belirtir. Friedman'a (1980) göre ise çocuklar herhangi bir tartışmaya katılmak için istekli ve yetenekliyseler, ancak konuşmaları engelleniyorsa ürkeklik ve suskunluk oluşabilir. McCrosky ve Bond, düşük zihinsel beceriler, konuşma becerisi yetersizliği, sosyal içe dönüklük, iletişim endişesi, düşük sosyal özgüven, sosyal yabancılaşma, iletişim normlarındaki kültürel ve etnik ayrılıklar olmak üzere çocuğun



suskunluğuna neden olan yedi faktörün bulunduğunu belirtir (Ergin, 2014). Clements ve Turpin (1996) ise öğrencilerin, utanma, ses titremesi, kalp çarpıntısı, rahatsızlık hissi, aşağılık kompleksi ve düşük öz güven nedeni ile topluluk önünde konuşmaktan çekindiklerini ifade eder. Bunların dışında konuşma yapılan ortamın özellikleri, konuşma konusu, konuşma yapan kişinin ve dinleyicilerin ilgi alanları, konuşmacının duygusal durumu (Sevim, 2012), baskı dolu çocukluk, stres ve hastalıklar, sosyal olmayan iş ortamı, başarısızlık inancı, hafızayı toparlayamama (Er, 2015), kendini konuşmaya hazır hissetmeme (Boylu ve Çangal, 2015) öğrenmeye yönelik inanışlar, kişisel beklentiler, Türkçe öğretmeni ya da diğer öğretmenlerin dersteki tutumu (Demir ve Melanlıoğlu, 2014) gibi etmenler de bireyin kaygı düzeyini etkileyebilmektedir.

Konuşma becerisini gerektiren durumlardan korkma, olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle konuşmalarının değerlendirilmesinden endişelenme, konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınma ve konuşmada zorlandıklarında kendilerini kötü hissetme konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin en çok yaşadıkları durumlardır (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Bu duyguları yaşayan öğrencilerin bu durumdan kurtulmaları için çeşitli yollara başvurulabilir. “Konuşma kaygısına neden olan düşünceler tespit edilip nedenlerine inilirse bunlardan kurtulma yolunda ilk adım atılmış ve uygulamaya yönelik çözüm önerileri geliştirilmiş olur” (Kavruk ve Deniz, 2015, s. 68).

Öğretmenler, topluluk önünde konuşmanın ne kadar normal olduğunu ve bu korkuyla başa çıkmak için neler yapılması gerektiğini belirterek gereksiz korkuların azaltılmasına yardımcı olabilir. Öğretmen ayrıca, sınıf içinde dostça bir atmosfer yaratarak ve büyük gruplar önüne çıkmadan önce, öğrencilere tek başına veya başka bir öğrenciyle pratik yapma şansı vererek bu tarz korkuların azaltılmasını sağlayabilir (Wallace, Stariha ve Walberg, 2004).

Öğretmenlerin konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerle dersten önce ilgilenmesi, derste ele alınacak konuyla ilgili olarak bu öğrencileri psikolojik bakımdan hazırlaması, konuşmaktan çekinmeye sebep olan korkularının yersiz olduğu hususunda öğrencileri ikna etmesi hatta ele alınacak konu ile ilgili onlara ipuçları vermesi çözüm yolunda atılabilecek başka bir adımdır (Calp, 2010). “Halbrook’a göre iletişim endişesi destekleyici bir sınıf ortamı ile, art arda gelişim gösteren sözel etkinliklerle, iletişim endişesi olan öğrencilerin ne gibi davranışlar gösterdiği konularında öğretmenlerin bilgilendirilerek yetiştirilmesiyle önlenebilir ya da en aza indirilebilir” (Ergin, 2014, s. 103). Araştırmalar öğretmen tutumlarının öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Neer’in (1990) 227 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin edindikleri iletişim bilgi ve becerilerinden yararlanmalarının öğrencinin sınıf içindeki iletişim endişesini gidermede doğrudan etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin (1997) tarafından ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada da öğretmenlerin sınırlı şekilde ve asık yüze derse girmelerinin, öğrenci tarafından sorulan sorulara ve yanlış cevaplara kızmalarının, sınıfta hep aynı kişilerle diyalog kurup zayıf öğrencilere cesaret ve güven verici söz hakkı vermemelerinin öğrencilerde konuşma kaygısına sebep olduğu belirlenmiştir (Ergin, 2014). Buna göre öğretmenlerin öğrencilerde var olan konuşma kaygılarını gidermede önemli görevlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bunun için sınıfta demokratik bir ortam oluşturmak, etkinliklerde öğrencilerin hepsine söz hakkı vermeye çalışmak, öğrencilere yıkıcı değil yapıcı eleştirilerle yaklaşmak konuşma kaygılarını en aza indirmede gösterilebilecek öğretmen davranışlarıdır. Wallace vd. (2004) sık sık yapılan sınıf sunumları ve tartışmaları sayesinde, öğretmenlerin öğrencilerdeki sorunları tespit edip ortadan kaldıracabileceklerini belirtirler. Öğrenciler de kendilerine sunum hedefleri koyarak ve kendi gelişimlerini değerlendirerek öğrenim sürecinden faydalanabilir. Yetkin konuşmacıların gözlemlenmesi, öğrencilerin bu gibi hedefler koymasına yardımcı olabilir. Sözlü sunumlara

bu şekilde çalışmak, öğrencilerin konuşma kaygısını azaltırken, aynı zamanda ilgili ders konusunu da öğrenmelerine yardımcı olur. Konuşma kaygısının azalması da konuşmaların etkililiğini artırır.

### **Etkili Bir Konuşmada Bulunması Gereken Unsurlar**

Bir konuşmanın niteliğini konuşma aşamalarının başarılı şekilde uygulanması belirler. Konuşmaların etkili ve başarılı olmasını sağlayan unsurları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

Amacın net olması: “Konuşmamızı hazırlarken ilk adım, konumuzu seçme ve sınırlama; ikinci adım amacımızı belirleme ve sınırlama; üçüncü adım da belirleyip sınırladığımız amaç doğrultusunda bilgi toplama” (Özdemir, 2014, s. 104). Konuşmanın amacının belirlenmesi, içeriği oluşturmada yol göstermesi bakımından gereklidir. Konuşmanın başarıya ulaşabilmesi de amacın net olmasına ve amaca uygun içeriğin oluşturulmasına bağlıdır. Amaçsız bir konuşmanın dinleyicilerde etkili olması beklenemez. “Ses organları aracılığıyla karşı tarafa iletilmek istenen unsurların karşı tarafın zihninde de kendi zihnindeki şekliyle oluşması, konuşmacının amacını oluşturur” (Doğan, 2009, s. 193). Bir konuşma genellikle karşı tarafı bilgilendirme, eğlendirme veya ona bir şeyler öğretme amacıyla gerçekleştirilir. Carnegie (1996) ise bütün konuşmaların bir şeyi açıklamak, etkilemek ve ikna etmek, harekete geçirmek, eğlendirmek olmak üzere dört amaçtan birine mutlaka sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Planlama: Konuşmanın planlanması, konuşma öncesinde yapılan hazırlıklarda ortaya çıkar. Konuşmada nelerden bahsedileceği, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin nasıl oluşturulacağı, zaman ayarlamasının nasıl yapılacağı, sunum esnasında kullanılacak malzemelerin hangi aşamada ve nasıl kullanılacağı gibi pek çok soru planlama sürecinde cevaplandırılır. Carnegie (1996) konuşmanın, amacı olan bir yolculuk olduğunu, bu yüzden planlanması gerektiğini belirtmiştir. Plansız bir konuşma, konuşmacının sunum sırasında zihinsel dağınıklığına yol açacağından dinleyicilerde de dikkat ve odaklanma dağınıklığına

sebepler olacaktır. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak planlı bir konuşma hazırlamakla mümkündür.

Uygun bir giriş: Kişiler arası ilişkilerde ilk izlenim nasıl önemliyse konuşmalarda da ilk cümleler o kadar önemlidir. Dinleyicilerin dikkatini çekecek, onları konuya ısındıracak, değerli olduklarını hissettirecek ifadeler bu noktada önem taşır. Dinleyici kitlesine hitap etme, konuya bir soruyla başlama, görsellerden yararlanma, anı, fıkra, şiir gibi edebi türleri kullanma vb. çalışmalar konuşmanın başlangıcında yapılabilecek uygulamalardandır. Güneş'e (2014a) göre konuşmada etkili bir giriş için öncelikle dikkat çekmek, ardından ilgiyi toplamak, son olarak da konuyu ve aşamaları sunmak gereklidir. Bu çalışmaların hepsi aynı anda da yapılabilir.

Konunun ilgi çekici olması: Konuşulan konunun ilgi çekici olması hem konuşmacı hem de dinleyiciler açısından önemlidir. Sevmediği ve ilgi alanına girmeyen bir konuda konuşma yapmak konuşmacı için ne kadar zor ve sıkıcıysa sevmediği ve ilgi alanına girmeyen bir konuşmayı dinlemek de dinleyiciler için o kadar zor ve sıkıcıdır. Bunun için etkili bir konuşma yapmak isteyen konuşmacı hem kendi ilgi alanına uygun konulara eğilmeli hem de dinleyici kitlesinin ilgilerini öğrenmelidir.

Konuya hâkimiyet: Bir konuşmada konuya hâkimiyet öncelikle o konuyla ilgili donanımlı olmaya bağlıdır. "Kişinin sahip olduğu bilgi ve kültür birikimi ne kadar fazla olursa konuşması da o kadar zengin olur. Bu sebeple bol bol kitap okumalı, araştırma yapmalı, ilgi alanları geliştirilmelidir" (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014, s. 7). Konuya hâkimiyetin sağlanması bunun yanında iyi bir hazırlık yapmakla mümkündür. Bu amaçla konuşma öncesinde konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmalı, dinleyicilerden gelebilecek sorular tahmin edilip soruların cevapları üzerine yoğunlaşılmalıdır. Konusuna hâkim olan bir konuşmacının aynı zamanda öz güveni yüksek olacağından konu hâkimiyeti başarılı bir konuşmanın ön şartlarından biridir.

Konu bütünlüğü: Konuşmanın mantıksal bütünlük çerçevesinde sunulması şeklinde düşünebileceğimiz konu bütünlüğü, konuyla ilgisiz şeyleri konuşmaya dâhil etmemeyi içerir. Bu sebeple bir konuşma hazırlanırken içeriğin sınırlarının çok iyi çizilmesi, konuşma sırasında da gereksiz ayrıntılara girilmeyip konudan uzaklaşılmasının önüne geçilmesi gerekir.

Ses ve beden dilinin doğru kullanılması: Konuşmada ses hacmi, ses perdesi, tonlama, kalite gibi öğelere dikkat edilmesi konuşmanın etkililiğini artıracak çalışmalardır. Konuşmacının sesi dinleyiciler tarafından sağlıklı şekilde duyulmadığı takdirde iletişim süreci gerçekleşmeyecek ve öğrenme olmayacaktır. Bunun için konuşmacılar, buldukları ortama uygun ses tonunu ayarlamakla yükümlüdürler. Sesin dinleyiciler tarafından net duyulması kadar, tekdüze kullanılmamasına da özen gösterilmelidir. Anlamı güçlendirmek ve kelimelere canlılık kazandırmak için yeri geldiğinde sesin alçaltılıp yükseltilmesi gerekir (Güneş, 2014a). Beden dilinin etkili kullanımı da konuşmayı başarılı kılan öğelerdendir. Ancak beden dilinin kullanılmasından öte nasıl kullanıldığı da önem taşır. Öncelikle beden hareketlerinin, jest ve mimiklerin konuşma ile uyumlu olması gerekir (Yalçın, 1989). Konuşma içeriğini desteklemeyen hareketler bir süre sonra dikkati konudan uzaklaştırabilecektir. Beden dilinin kullanımında ölçülü olmaya da dikkat edilmelidir. İletişimde beden diline hiç başvurmamak ne kadar olumsuz bir durumsa çok fazla başvurmak da o derece olumsuzdur. Bunun için bir konuşmada beden dili-konuşma içeriği uyumu dikkate alınmalı, beden dili gerekli yerlerde gerekli olduğu kadar kullanılmalıdır.

Söyleyiş tarzı: Sözlü iletişimler “dil ve dil ötesi” olmak üzere iki alt boyuta ayrılan sözlü iletişimin dil boyutunda kişilerin “ne söyledikleri”, dil ötesi boyutunda ise “nasıl söyledikleri” önemlidir (Dökmen, 2011). Bu durum söylenen her sözün değerinin onun nasıl söylendiğine de bağlı olduğunu gösterir. Akbayır (2014) neyi konuştuğumuzun kültür düzeyimiz konusunda bir izlenim uyandıracığını, nasıl konuştuğumuzun ise kişisel

başarımızın bir yansıması olarak değerlendirileceğini söyler. Sözlü anlatımda “üslup” ifadesiyle karşılayabileceğimiz ve “Nasıl konuşuyor?” sorusunun cevabı olan kavram, konuşmanın etkililiğini artıran hususlardandır. Çok ilgi çekici bir konunun onu anlatan kişinin dilinde sıkıcı hâle gelebilmesi gibi, sıkıcı görünen bir konunun da anlatıcısı sayesinde eğlenceli bir hâl alması mümkündür (Stuart, 2002). Bu nedenle topluluk önünde yapılacak konuşmalarda ele alınan konuların söyleyiş tarzı ile renklendirilmesi dinleyicilerde ilgi uyandırması ve anlatımın amacına ulaşması bakımından gereklidir.

Söz varlığı: Konuşma, malzemesi kelimeler olan bir dil becerisidir. “Konuşmanın alt yapısını, arka bahçesini geliştirmiş bir sözcük dağarcığı meydana getirmektedir” (Beyreli vd., 2012, s. 143). Bu sebeple hem kişinin kelime dağarcığındaki sözcük sayısı hem de bu sözcüklerin yerinde ve anlamlarına uygun şekilde kullanılmaları etkili bir konuşma için şarttır. Sahip olunan kelime hazinesinin zayıflığı konuşmaların detaylandırılmasına olanak vermeyecek, çoğu zaman aynı cümlelerin tekrar edilmesi gibi bir durumu beraberinde getirecektir. Söz varlığının yeterli olmasının yanında seviyeye uygun kullanılması da önemlidir. Bir konuşmada dinleyici kitlesinin seviyesi seçilecek kelimeleri etkileyeceğinden hitap edilecek grubun tanınması, kelimelerin istenen etkiyi uyandırmasında özen gösterilmesi gereken konulardan biridir.

Etkili bir sonuç: Konuşmanın son bölümleri ya da konuşmacının en son sözleri kulakta en çok kalan, en çok anımsanan kısımlar olduğundan sonuç cümlelerinin özenle seçilmesi gerekir. Bu sözler, dinleyicinin hafızasında yer edecek, konuyu kavratacak nitelikte olmalıdır. Konu ile ilgili tüm bilgiler konuşmanın boyutları içerisinde verildiğinden sonuç aşamasında son derece etkili, özetleme gücü yüksek ifadeler yer verilmesi yararlı olacaktır. Başarılı bir bitiriş, dinleyicinin konuyu özümsemesine katkı sağlayacaktır (Akbayır, 2014; Kavruk vd., 2006).

## **Konuşma Türleri**

Günlük hayattaki iletişimde önemli bir yere sahip olan konuşma, öncesinde gerçekleştirilen hazırlığın niteliğine göre hazırlıklı konuşmalar ve hazırlıksız konuşmalar şeklinde ikiye ayrılır.

### **Hazırlıklı konuşmalar**

“Kişinin önceden planladığı, üzerinde çalışmalar yaparak bilgi, belge ve teknik detayları bir araya getirerek sunduğu konuşmalar” (Yalçın, 2002, s. 136) şeklinde ifade edilen hazırlıklı konuşmalar “genellikle bir konuda bilgi sunmak, bir konunun tartışılması sayesinde çeşitli gerçekleri aydınlatmak, bir konuyu veya sorunu çeşitli bakış açılarından incelemek, araştırmak amaçlarıyla yapılmaktadır” (Temizyürek, 2013, s. 171-172).

Hazırlıklı konuşmalar, bazı yönleriyle hazırlıksız konuşmalardan ayrılır. Hazırlıklı konuşmalarda belli kurallar vardır ve sunulan bilgiler bir amaca yöneliktir. Zaman iyi kullanıldığında yeterince hazırlık yapabilme ve konuşmayı prova edebilme şansı vardır (Yalçın, 2002). Hazırlıklı konuşmaların amacı konuyla birlikte belirlenir. Konunun belirlenmesinin ardından gerekli bilgi ve belgelerin toplanması gerekir. Toplanan bilgilerin de bir plan dâhilinde konuşma metni hâline getirilmesi şarttır. Kısa konuşmalarda planlar zihinde veya kısa notlar hâlinde yapılabilirken uzun konuşmalarda ayrıntılı plan yapmak gerekir. Bu adımlar konuşmanın başarıya ulaşması bakımından önemlidir (Aktaş ve Gündüz, 2004; Corcos, 1975; Er, 2015; Fletcher, 2015; Koç, 2011; Özdemir, 2014). “Hazırlıklı konuşmalar planlı yapıldığı için konuşma öncesinde, konuşma sırasında ve konuşma sonrasında yapılacak belirli şeyler vardır. Ayrıca hazırlıklı konuşmanın konusunun dinleyici tarafından da bilinmesi dinleyicinin de hazırlıklı gelmesine ve konuyu daha dikkatli dinlemesine olanak sağlar” (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014, s. 127).

Hazırlıklı konuşmalarda konuşmaların sunuluşu okuma, ezberleme ve serbest sunuş olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilir. Bu tekniklerden okuma, konuşmaların sunuluşunda en

çok tercih edilendir ve kurallara uygun biçimde yapıldığında dinleyicilere zevk verir. Ancak bu teknik kağıttan yapılan okumalar aşırıya kaçtığına dinleyicilerle duygusal bağın kopması gibi bir riski beraberinde getirir. Ezberleme, uzun metinlerde zor olduğundan ve metnin unutulması hâlinde konuşmacıyı zor duruma düşürebileceğinden, bunun yanında beden hareketlerinin kullanılmasını kısıtladığından pek fazla tercih edilen bir teknik değildir. Herhangi bir metne bağlı olmadan gerçekleştirilen serbest sunuş, iyi bir hazırlık yapmak şartıyla en çok tercih edilen sunuş tekniğidir. Özellikle kısa açıklama ve bilgi verme türünden konuşmalarda uygulanması uygundur (Akbayır, 2014; Gündüz ve Şimşek, 2014; Karadağ, 2003; Reza, 2014; Sevinçgöl, 1989).

Hazırlıklı konuşmalar bireysel konuşmalar (nutuk, konferans, demeç, açış ve tanıtım konuşmaları), ve küme konuşmaları (seminer, tebliğ, açık oturum, münazara, forum, kurultay, mülakat, panel, sempozyum, kolokyum) başlıkları altında toplanabilir.

### **Hazırlıksız konuşmalar**

Günlük konuşmalar olarak da adlandırılan ve kişilerin günlük hayattaki isteklerini, duygularını ve düşüncelerini başka kişilere aktarmak amacıyla yaptıkları hazırlıksız konuşmalar duruma, hitap edilen kişilere, amaçlara vb. göre farklı türlere ayrılabilir. Yine karşılaşılan durumların çokluğu da konuşma türlerinin çoğalmasına yol açabilir. Bu türlerin birkaçı veya hepsi gün içinde aynı anda kullanılabilmesi gibi değişik zaman dilimlerinde de kullanılabilir. (Çolakoğlu, 2015; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014). “Hazırlıksız konuşmalarda kişisel bir hazırlanma söz konusu olmamakla birlikte toplum tarafından belirlenmiş kurallar ve bunların gereği olan söz kalıpları kullanılır. Bu konuşmalar, kişinin değil, toplumun belirlediği çerçeve içinde gerçekleştirilir” (Ulucan, 2012, s. 323). Bu tür konuşmalar yapılaş şekli, söylenen sözler, görgü kuralları açısından benzerlik gösterdikleri için kalıplaşmış bir özellik gösterirler. Konuşmaların açık, anlaşılır, içten ve görgü kurallarına uygun olması, gereksiz tekrarlara yer vermemesi, konuşmalarda sesin iyi ayarlanması, jest ve mimiklerin



yerinde kullanılması vb. hususlar hazırlıksız konuşmalarda uyulması gereken kurallardandır (Temizyürek, 2013).

Günlük hayatta en çok karşımıza çıkan hazırlıksız konuşmaları kendini tanıtmaya, başka birini tanıtmaya, birini başkasına tanıştırmaya, teşekkür etmeye, özür dilemeye, telefon konuşması, ziyaretlerde (bayram, düğün, ölüm vb.) gerçekleştirilen konuşmalar, karşılama-uğurlama-vedalaşma anındaki konuşmalar, selamlaşmalar, yol tarif etme veya yol sorma, yıldönümü ve anma konuşmaları, açış ve sunuş konuşmaları, arkadaş ortamlarındaki sohbetler, görevlilerle yapılan görüşmeler, günlük hayatın gerektirdiği soru ve cevapların gerektirdiği konuşmalar şeklinde sıralayabiliriz.

### **Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi**

Öğrenciler okula geldiklerinde herhangi bir fiziksel ya da zihinsel rahatsızlıkları yoksa konuşmayı bilerek gelirler. Bu sebeple eğitim öğretim etkinliklerinin hedefi öğrencilere konuşmayı “öğretmek” değil, onlarda var olan konuşma becerilerini “geliştirmek”tir. Bu görev de başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlere düşmektedir. Gürgeç’e (2008) göre temel konuşma becerisinin öğrencilere özellikle ilköğretimin birinci kademesinde kazandırılması gerekir. Bu süreçte konuşma becerisini kazanamamış öğrencinin bu eksikliğini sonraki yıllarda kapatması çok zordur. Öğrenciler arasındaki iş birlikli öğrenmenin önemli bir anahtarı olan konuşma, öğrencinin görüşlerini netleştirme, sorunlarını ortaya koyma ve tartışma sorumluluğunu geliştirmekte, zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır (Güneş, 2015). Bütün bunlar öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bir öğretmenin benimsediği özel yaklaşım ne olursa olsun, öğrencilerin temelde yapmak zorunda oldukları şey sınıfta konuşmaktır. Hiçbir gün, öğrencilerin sessizce oturup, ders kapsamını öğrenmeye çalıştıkları bir gün olarak bitmemelidir (Fisher ve Frey, 2014).

Okula başlamadan edinilen konuşma becerisi okul ortamında standart dile göre geliştirilir. Türkçenin diğer temel dil becerileri olan dinleme, yazma ve okuma çocuğun okul

öncesinde edindiği konuşma becerisinin gelişimine hizmet eder. Düşünme yeteneği konuşma sırasında en hızlı şekilde kullanıldığından öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek onların aynı zamanda düşünme becerilerini de geliştirmek demektir (Sağlam ve Doğan, 2013). Temizkan'a (2009) göre okullarımızda öğrencilere kazandırılması gereken en önemli beceri duygu, düşünce ve isteklerin açık, doğru ve eksiksiz olarak anlatılması becerisidir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması içinse uygun yöntem ve teknikler kullanılmalı, konuşma etkinlikleri günlük yaşamla hayatla ilişkilendirilmeli, öğrencilerin duygu, fikir ve görüşlerini rahatça dile getirebilecekleri konuşma ortamları hazırlanmalıdır.

Öğretme-öğrenim süreci boyunca konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, bu süreci etkileyen bir dizi etkeni dikkate almak gerekmektedir. Sözel üretim, iletişim süreci, muhatapların sayısı, etkileşim modelleri, işlenen bilgi miktarı, zaman aralığı, öğretmen, öğrenci, tüm bu unsurların karşılıklı etkileşime geçtiği koşullar, konuşma becerilerinin gelişiminin yalnızca küçük bir parçasıdır (Vilimec, 2006) .

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi ve göz önünde bulundurulması gereken çeşitli ilkeler vardır. Bu ilkelerden biri bu becerinin geliştirilmesinde zamana ihtiyaç olduğunu kabul etmek ve çocukların bir anda güzel konuşma seviyesine ulaşamayacaklarını kabullenmektir. “Konuşma, her yaşta, her dönemde ve her yerde gerekli olduğu ve kişinin yaşamını çok önemli ölçüde etkilediği için okullarımızda, konuşma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Çünkü konuşma becerisi kısa bir süre içerisinde ve sadece Türkçe derslerinde kazanılmaz, uzun ve planlı bir çalışmayı gerektirir” (Korkmaz, 2008, s. 195). Bu da Türkçe dersleri dışındaki derslerin de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olacağına bilincine varmak, bu derslerde de öğrencilerin konuşmalarına fırsat verecek ortamlar oluşturmakla mümkündür. Gündüz ve Şimşek (2014), konuşma becerisinin konuşma eğitimi ile gerçekleşeceğini, bu yüzden konuşma eğitimine ayrı

bir ders saati ayırmak yerine bu eğitimin tüm derslere yayılması, fırsatlar oluşturularak öğrencilerin konuşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Konuşma eğitiminin başlangıcında öğrencilere çok fazla müdahale edilmeyip onlardaki konuşma hevesinin kırılmaması konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dikkat edilecek ilkelere bir diğeridir. Bu konuda Akyol (2006) başlangıçta çocuğun konuşmasına fazla müdahale edilmemesinin uygun olacağını, alaycı bir tavırla yapılan müdahalelerin çocukta çekingenliğe sebebiyet verebileceğini bunun da çocuğun eğitim ortamında pasifleşmesine yol açacağını dile getirmiştir. Aktaş ve Gündüz (2004) de öğrencilerde konuşma isteği uyandırmanın sabır ve uzun süreli uygulama gerektiren bir iş olduğunu, öğrencilerin cesaretleri kırılmadığı sürece konuşmaya hevesli olacaklarını, bunun için onların başlangıçta, kendi alıştıkları biçimde konuşmalarına, hiçbir çekingenlik duymadan duygu ve düşüncelerini serbestçe anlatmalarına fırsat verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencinin konuşma hatalarının hepsinin bir anda düzeltilmeye çalışılması da konuşma eğitimini başarısızlığa uğratabilecek uygulamalardandır. Böyle bir davranış hem öğrencinin cesaretini kırar, hem yararsızdır. Ayrıca bir öğrencinin bütün konuşma kusurlarını bir anda düzeltmek zaten mümkün değildir. Böyle bir yaklaşım zaten çekine çekine konuşmaya çalışan çocuğu iyice suskun kılmaktan başka bir işe yaramaz. Bunun için her seferinde önce öğrencinin bir başarısı belirtilmeli, ardından da öğrenciyi kırmadan kusuru söylenmeli ve doğru örnek verilmelidir (Korkmaz, 2008; Nas, 2003). Öğrencilerin utanma korkusu olmaksızın hata yapmalarına izin verilerek destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturulmalıdır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin konuşmacı olarak öz güvenlerine ve daha fazla öğrenmeleri için motivasyonlarına katkıda bulunabilirler (Bahrani ve Soltani, 2012). Öğrenciyi konuşmaya karşı isteklendirmek için onun çok iyi bildiği konularda ve kendi hayatıyla ilgili soruların kullanılması, yeri geldiğinde öğrencilerin takdir edilmesi de onları konuşma çalışmalarına katmak için dikkate alınması gereken noktalardır (Kavcar, Oğuzkan ve

Hasırcı, 2016). Konuşmaktan çekinen öğrencilere doğru cevabı bilmeyi gerektiren sorular değil de öğrencinin yorum yapabileceği açık uçlu sorular sorulması, onların kendilerine güven kazanmalarında etkili olabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerden güzel konuşmalarını beklerken kendilerinin de güzel ve etkili konuşma konusunda öğrencilere model olmaları konuşma eğitiminin bir diğer ilkesidir. Özellikle ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin konuşma ilkelerini tam anlamıyla uygulamaları ve bu şekilde öğrencilere model olmaları gerekmektedir. Zira bu kademelerde öğrenim gören çocukların tavsiyelerden çok model aldıkları kişilerden etkilendikleri bilinmektedir. Ancak öğrencilere model olmak yalnız Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğunda olan bir görev olarak algılanmamalı, eğitim kademesinin her aşamasında ve alanında görevli olan kişiler için önem verilmesi gereken bir davranış biçimi olmalıdır. Yapılan çalışmalardan daha fazla verim almak ancak bu şekilde bir yaklaşım sergilemekle mümkün olacaktır (Sağlam ve Doğan, 2013). Ünalın'a (2006) göre planlı, tutarlı ve düzgün konuşmalar, iyi konuşmalar örnek alınarak elde edilir. Bu da öğretmenlerin Türkçeyi doğru kullanarak öğrencilere örnek olmasıyla mümkündür.

Konuşma, teorik bilgilerden öte uygulamalarla geliştirilebilecek bir beceridir. Konuşma becerilerini geliştirmek için, etkinliklerle ilişkili olarak sınıf içerisinde sözel becerilerin geliştirilmesinde kullanılacak pek çok yöntem bulunmaktadır. Tartışma, konuşma, rol canlandırma en bilinen konuşma etkinlikleridir (Segura Alonso, 2012). Pek çok öğretim kuramcısına göre, konuşma becerisi, bilgi boşluğu, oyunlar, problem çözme ve rol yapma oyunlarını içeren iletişim aktiviteleri ile geliştirilebilir (Orandee, 2012).

“Okullarda gerek Türkçe dersinde gerekse diğer derslerde çeşitli etkinlik ve yöntemlerle konuşma becerisinin geliştirilmesi gerekir. İstenen nitelikte bir konuşma için iyi örnekler çok önemlidir. Öğretmenlerin sınıf içi konuşmaları ve yapacakları etkinlikler bu açıdan önemlidir” (Taşkaya, 2014, s. 49). “Konuşma becerisinin geliştirilmesi tıpkı yazma

becerisinde olduğu gibi birtakım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almak gibi yaparak öğrenme modelleri bu becerinin geliştirilmesinde en uygun çalışmalardır” (Kurudayıoğlu, 2011a, s. 73). Ünalın (2006) öğrencilere topluluk önünde konuşma becerisi kazandırma uygulamalarının ilk olarak sınıfta yapılması gerektiğini, böylece bu iletişim ve etkileşim biçiminin daha kolay ve kalıcı şekilde kazandırılabilceğini söyler. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için sınıf içinde bol bol uygulama yapması ve mümkün olduğunca bütün öğrencilerin bu etkinliklere aktif şekilde katılımlarını sağlaması gerekir. Yapılan araştırmalar da okulda konuşma etkinlikleri düzenlenmesinin ve bu etkinliklerde çocukların aktif şekilde yer almasının yararlı olduğunu ortaya koymaktadır (Akyol, 2006). Ancak bu uygulamalarda belli başlı noktalara özen gösterilmelidir.

Büyükikiz ve Hasırcı’ya (2013) göre öğrencilere verilecek konuşma eğitiminin en önemi niteliği, onların rahat, kolay ve akıcı konuşabilmelerini sağlayacak şekilde bir eğitim olmasıdır. Bunun için öğrencilere yaptırılacak uygulamalar günlük yaşamdaki gerçek iletişim durumları dikkate alınarak yaptırılmalıdır. Çünkü iletişim sürecinin nitelikli ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğrenmenin kalıcı olması ve içselleştirilmesiyle doğrudan orantılıdır. Konuşma becerisinde istenilen davranışların alıştırmalarla kalıcı becerilere dönüştürülememesi, bireyin ileriki yaşamını da doğrudan etkilemekte ve konuşmaya yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır. Segura Alonso’ya (2012) göre öğrencilerden "unutamadığı bir anısından bahsetmesini" istemek, kendileri için önemli bir şeyden bahsetmelerini sağlarken aynı zamanda anlatım ve tanımlama konusunda da onları teşvik eder. Doğan (2009), konuşma eğitimine yönelik çalışmaların, “kolaydan zora” ilkesi göz önünde bulundurularak planlanması gerektiğini, bunun için de öğrencilere, sınıfın tamamına hitap edecek konuşma örneklerinden ziyade öncelikle ikişerli-üçerli gruplar hâlinde grup içi konuşma çalışmaları yaptırmanın uygun olacağını belirtmiştir. Ergin (2014) de

öğretmenlerin derslerini karşılıklı konuşmaların yapıldığı, iletişimin bireyler arasında kılındığı bir havaya sokacak planlamalar ve çalışmalar yapmaya istekli olmaları gerektiğinden hareketle sınıf içi uygulamaların başarıya ulaşmasında öğretmenlerin istekliliklerinin önemini vurgulamıştır. İşcan (2015) ise öğretmenin ana dili eğitiminin her alanında olduğu gibi konuşmada da öğrencisini bulunduğu düzeyden yetiştirmeye çalışması gerektiğini, “hedef kitleye görelilik” ilkesi göz önüne alınarak öğrencilerin ilk önce seviyelerinin ölçülmesi ve öğrencilerin buldukları seviyeyi nereye kadar çıkaracaklarının planlamasının daha doğru olacağını ifade etmiş, yapılacak planlama ve uygulamalarda öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulmasına dikkat çekmiştir. Gürgen (2008) konuşma fırsatının öğrencilere dengeli bir şekilde verilmesinin gerektiğini, hep aynı öğrencilere söz verilmesinin doğru olmayacağını vurgulamıştır. Güneş (2014a) konuşma öğretimini kolaylaştırmak için çeşitli araştırmalarla belirlenmiş tekniklerin, konuşma süreçlerine göre gruplandırıldığını, öğretmenin konuşma süreçlerine göre bu teknikleri öğretmesi, öğrencilerde teknik kullanma alışkanlığı oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Konuşma teknikleri konuşma öncesi-konuşma esnası-konuşma sonrası şeklinde Tablo 3’te aşamalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3

*Konuşma Teknikleri*

<b>KONUŞMA ÖNCESİ</b>	<b>KONUŞMA ESNASI</b>	<b>KONUŞMA SONRASI</b>
<i>Konuşmayı Planlama Teknikleri</i>	<i>Konuşmayı Yönetme Teknikleri</i>	<i>Konuşmayı Değerlendirme Teknikleri</i>
Konuşmayla ilgili ön bilgilerini harekete geçirme	Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme	Konuşma amacına ulaşma durumunu değerlendirme
Tartışma veya beyin fırtınası tekniğini kullanma	Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme	Konuşmasını değerlendirme
Konuşma amacını belirleme	Beden diline dikkat etme	
Konuşma içeriğini seçme	Notlarına bakma	
Konuşmanın sınırlarını belirleme	Konuşmayı gerçekleştirme	
Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme	Anlama ve düşündürmeyi yönlendiren ifadeler kullanma	
Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme	Konuşma sırasında görseller kullanma	
Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme		
Dinleyicinin sorularını tahmin etme		
Dinleyicinin ilgisini sürdürmek ve yönetmek için çeşitli araçlar kullanma		

**Konuşmayı Düzenleme Teknikleri**

Konusuna uygun metinleri gözden geçirme  
Grafik, kavram haritaları vb. biçimde bilgiyi düzenleme  
Konuşmayı desteklemek için görseller hazırlama

Güneş'ten (2014a) uyarlanmıştır.

Arı (2013) konuşma becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmaları “Konuşma Öğretiminin Aşamaları” şeklinde değerlendirmiş, bu aşamaları farklı boyutlar üzerinden ele almıştır. Konuşma öğretiminin aşamaları arasındaki ayrımlar ve bağlantılar Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4

**Konuşma Öğretimi Aşamaları**

	<b>Seslendirme/Söyleme</b>	<b>Doğru Konuşma</b>	<b>Etkili ve Güzel Konuşma</b>
<b>Amaç</b>	Sesleri düzgün çıkarabilmek.	Muhataba anlatmak istediklerini düzgün, açık ve doğru iletebilmek.	Duyguları, düşünceleri, bilgileri, mesajları bir bütün hâlinde etkili sunabilmek.
<b>Temel kavram</b>	Ses, kelime	Cümle	Metin
<b>Vasıta</b>	Ses	Ses+ beden	Ses+ beden+ görsel malzeme
<b>Muhatap</b>	Söyleyenin kendisi	Birey	Bireyler/topluluk
<b>İşe yararlılık</b>	Düzgün söyleyiş: Anlaşılma	Tanım yapma/tarif etme/açıklama: İletişim	Birikimleri aktarma/ bilgilendirme: Etkili iletişim
<b>Kazanım</b>	Doğru seslendirme	Nazik olma	Üsluba sahip olma.

(Arı, 2013, s. 175)

Araştırmacılar konuşma becerilerinin geliştirilmesi için yapılabilecek etkinliklerin neler olabileceğine dair farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Özbay (2005) gazete veya değişik dergilerden okunan yazıların sınıfta anlatılmasının öğrencileri hem okumaya yönlendireceğini hem de okuduklarını anlatacakları için onları konuşma konusunda cesaretlendireceğini belirtir. Kavcar vd. (2016) de öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmede düzeye uygun radyo ve televizyon programlarının kullanılması, görülen, yaşanan, incelenen olayların anlatılması, sınıf içi tartışmaların yaptırılması, oyunlaştırmadan yararlanılması, yarışmalı oyunların düzenlenmesi, kukla, karagöz, piyes oynattırılması gibi etkinliklerin kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Grugeon vd. (2005) konuşma becerilerinin geliştirilmesinde diyalog yolu ile öğretime dikkat çekmişlerdir. Zira diyalog yolu ile öğretme,



öğrenci ve öğretmenlerin süregelen bir konuşma içerisinde fikirlerini paylaşmalarına ve bu fikirler üzerine yenilerini inşa etmelerine imkân sağlar. Diyalog yoluyla öğretim sırasında öğretmenler, öğrencileri birbirlerini dinlemeleri; fikirlerini paylaşmaları ve alternatifleri göz önüne almaları; uyumlu bir düşünme biçimi geliştirmeleri için kendi fikirlerinin yanı sıra başkalarının fikirlerine de katkıda bulunmaları; kendi görüşlerini açıkça ifade etmeleri ve ortak bir anlayışa ulaşmak için birbirlerine yardım etmeleri konusunda teşvik eder. Diyalog yolu ile öğretme, bir öğretmenin öğrencisiyle tek başına ya da iki öğrenciyle birlikte konuşması veya tüm sınıfın bir tartışmaya katılması ile sağlanabilir. Cemiloğlu (2009) konuşma etkinliklerinin bilgi toplamaya ve toplanan bilgileri sözlü olarak sunmaya yönelik bireysel ya da grup hâlinde yürütülen projeler, farklı ansiklopedilerde yer alan bilgilerin birleştirilmesine ve tek metin hâline dönüştürülmesine yönelik ödevler, belirli konular ve belirli günler için hazırlanmış konuşma metinleri ile oluşturulabileceğini belirtir. Aydın Yılmaz (2006) konuşma becerilerini geliştirmenin başlangıç aşamasında çocuklar için çekici özelliklere sahip, olayları uygun şekilde sıralayan ve hareket içeren anlatımlar olan hikayelerin anlatılmasının, kullanılabilecek yöntemlerden biri olduğunu düşünmektedir. Alperen (1991) konuşma etkinliklerinde resimlerle çalışmanın öğrenciler için değişiklik olacağını, resimlerdeki şahısların konuşturulup neler yaptıklarının anlattırılabilceğini belirtir. Uçgun'a (2007) göre öğretmen, dersleri yalnızca ders kitabından işlememelidir. Zira bazı ders kitaplarında, öğrencilerden hiç bilmedikleri bir konu üzerinde konuşmaları istenmektedir. Böyle bir durum ortaya çıktığında ders öğretmenin öğrencilere yardımcı olması, sağlıklı bir konuşma ortamının sağlanabilmesi için öğrencilere konuyla ilgili çeşitli açıklamalar yapması gerekir. Bundan dolayı öğretmenlerin kılavuz kitaplardaki konuşma etkinliklerine ve bu etkinlikleri açıklayan yönergelere sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine, etkinlikleri sınıf seviyesine göre düzenlemeleri, gerekirse farklı etkinliklerle öğrencileri konuşturmaları uygun olacaktır.



Öz (2011) konuşma becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmaların yalnızca sınıf içiyle sınırlı kalmaması, sınıf dışı çalışmalarla da bu becerinin gelişmesine imkân tanınması gerektiğini vurgulayarak gezi ve ziyaretlerde yapılacak konuşmaların bu amaca hizmet edebilecek faaliyetler olduğunu söylemiştir. Uçgun (2007) da konuşma eğitimini etkileyen faktörlerden birinin eğitim ortamları olduğunu, önemli gün ve haftalar sebebiyle düzenlenen törenlerde konuşmaları düzgün ve etkili olan öğrencilere görev verilmesinin, diğer öğrencilerin bu konuşmaları dinleyerek kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmelerini sağlayacağını belirtmiştir.

Temizkan'a (2009) göre değerlendirme aşaması, konuşma becerisinin geliştirilmesindeki en önemli aşamalardan birisidir. Okullarımızda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri içinde konuşma becerisinin hem geliştirilmesi hem değerlendirilmesiyle ilgili yeterli ve etkili uygulamaların yapıldığını söylemek zordur. Bunda Alderson ve Bachman'ın (2004) da belirttiği gibi konuşmanın güvenilir şekilde değerlendirilmesi en zor dil becerisi olmasının da payı vardır. Çünkü bir kişinin konuşma becerisi, sorgulayıcı ve aday arasında gerçek zamanlı olarak gerçekleşen yüz yüze bir etkileşimde değerlendirilir. Değerlendirici, söylenen şeyin bir dizi özelliği ile ilgili söylendiği anda ani değerlendirmeler yapmak zorundadır. Jankowska ve Zielińska'ya (2015) göre konuşma, karmaşık bir beceridir ve bunun değerlendirilmesi de telaffuz, dil bilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, anlaşılabilirlik, bağdaşıklık ve tutarlılık gibi alanların yanı sıra iletişim ve konuşmayı belli bir sosyal bağlama uyarlama yeteneğinin değerlendirilmesini de kapsar. Thornbury (2005) değerlendirme amacıyla taklit, görüşme, resim tasviri, rol canlandırma ve uyarıcılar, iş birliğine dayanan çalışmalar, tartışmalar ve canlı/kayıtlı monologlar şeklinde görevlerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Göçer (2014) de okullarda gerçekleştirilen konuşma eğitimi çalışmalarının ya amaçlı, planlı ve sistemli bir şekilde yapılmadığını ya da sürecin akışı ve bütünlüğü içerisinde amaçsız bir şekilde yapıldığını savunur. Bu plansızlığı ortadan kaldırmak için konuşma

becerisinin de diğer dil becerileri gibi değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirmelerde amaç öğrencilerin öğretim programlarında yer verilen konuşma becerisi kazanımlarında yeterli düzeye gelmelerini sağlamak olmalıdır. Yapılacak etkinlikler bu kazanımları içerecek şekilde düzenlenmeli ve öğrencilerin gelişimleri mutlaka takip edilmelidir. Bunun için ders öğretmenin sınıf içi konuşmalarda öğrencilerin yanlış ve eksikliklerini tespit etmek amacıyla gözlemler yapması, oluşturulacak değerlendirme formları ile öğrencilerin değerlendirilmesi gibi uygulamalara özen gösterilmelidir. Değerlendirme basamağı yalnızca öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesiyle sınırlı tutulmamalı, öğrencinin kendini değerlendireceği öz değerlendirme ve arkadaşlarını değerlendireceği akran değerlendirme çalışmalarıyla da desteklenmelidir. Wallace, Stariha ve Walberg'e (2004) göre değerlendirme aşamasında hem öğrenciler hem de öğretmenler, öğrencilerin konuşmalarıyla ilgili önerilerde bulunabilirler. Başkalarına yapıcı eleştiriler getirirken öğrenciler, iyi bir konuşma için gerekli kriterleri uygulamayı ve anlayışa dayalı sosyal beceriler edinmeyi öğrenebilir, bu sayede kendi konuşma becerilerini geliştirebilirler.

### **Konuşma Yaklaşım, Model, Yöntem ve Teknikleri**

Eğitim alanındaki yenilikler ve gelişmeler dil öğretimi uygulamalarını da etkilemektedir. Bunun sonucunda ortaya çeşitli dil öğretim yaklaşımları çıkmıştır. Geçmişten günümüze uzanan bu yaklaşımları incelediğimizde karşımıza geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç yaklaşımın çıktığını görürüz. Bu yaklaşımların her birinde konuşma becerisi farklı yönleriyle ele alınmış, bu becerinin geliştirilmesinde de farklı model, yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Konuşma becerisi geleneksel yaklaşımda taklit ve tekrarlarla geliştirilmeye çalışılmış ve konuşma alıştırmalarına öncelik verilmiştir. Geleneksel sınıfta konuşma aktivitesi genellikle bir kişinin soru sorması ve diğerinin cevaplama şeklinde gerçekleştirilmektedir. Soru ve cevaplar yapılandırılmıştır ve tahmin edilebilir. Genellikle yalnızca bir adet, önceden

belirlenmiş bir cevap vardır (Bahrani ve Soltani, 2012; Güneş, 2014b). Bu yaklaşımda konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Doğrudan Öğretim Yöntemi, Dinle-Konuş Yöntemi, Görsel-İşitsel Yöntem gibi yöntemler ön plana çıkmıştır.

Bilişsel yaklaşımda daha çok konuşmanın zihinsel ve fiziksel boyutları ele alınmış, zihinsel süreçler öne çıkarılmıştır. Bu yaklaşımda çok sayıda konuşma öğretim modeli ortaya çıkmıştır. 1989'da Levelt tarafından geliştirilen Levelt Modelinde konuşma süreci makro planlama ve mikro planlama olarak iki kavramla ele alınmaktadır. 1994'te Bock ve Levelt tarafından geliştirilen model ise konuşma sürecini mesajı belirleme, işlevsel işlemler, durumsal işlemler ve fonolojik işlemler şeklinde dörde ayırmıştır. Bu modele benzer başka bir model 1986'da Dell tarafından geliştirilen Dell Modelidir ve bu model de konuşma sürecini anlamsal işlemler, sözdizimi işlemleri, morfolojik işlemler ve ses işlemleri şeklinde dört aşamada ele almıştır. De Bot tarafından 1992'de ikinci dil öğretimi için geliştirilen De Bot Modeli konuşma bileşenleri açısından Levelt Modeli ile benzerlikler göstermektedir (Güneş, 2014b; Güneş, 2015).

Yapılandırıcı yaklaşımda konuşma öğretimi öğrenci merkezli olarak ele alınmakta ve öğrencinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Bu amaçla konuşmanın zihinsel ve fiziksel süreçleri dikkate alınmakta, geliştirilecek becerilerle uygulanacak yöntem ve teknikler üzerinde durulmaktadır. Günümüzde Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerine dayalı geliştirilen çeşitli konuşma öğretim modelleri kullanılmakta, bu modellerde öngörülen aşamalar, yöntem ve tekniklerle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu modellerden Açıklayıcı Modele göre öncelikle geliştirilecek dil becerileri ve teknikleri hakkında bilgi veren öğretmen, daha sonra konuyla ilgili açıklamalar yapmalıdır. Dil becerilerini öğretmenin ilk adımı, beceriyle alakalı bilgileri zihinde yapılandırmadır. Bundan sonra öğrencilerin bilgi düzeylerine ve ilerlemelerine göre bilgiler çeşitlendirilir. Genelde dinleme, okuma, görsel okuma ve anlama çalışmalarında kullanılan Etkileşimsel Model, bir

tekniklerin ayrıntılarını öğrenmek, bir metni anlamak için öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimleri içerir. Bu modele göre karşılıklı konuşma ve etkileşim öğrencilerin tümüne yönelik yapılmalı, her öğrenci konuşma ve tartışmaya katılma, karşılıklı etkileşimi sürdürme sorumluluğu taşımalıdır. Aynı zamanda iş birlikli öğrenmeyi de sağlayan bu model bütün öğrencilerle uygulanabileceği gibi gruplarla da yürütülebilir. Öğrencilere dil becerilerini geliştirirken kullanabilecekleri çeşitli teknikleri öğretmeye yönelik geliştirilen Teknikleri Öğretme Modeline göre dil becerilerini geliştirmek için öğrenciye bilgilerin yanında teknikler de öğretilmelidir. Örnekleme Modeli ise öğretmenin öğrencilere örnekler göstererek beceri ve tekniklerin aşamalarını somutlaştırdığı bir modeldir. Öğretilecek tekniklerin uygulamalı ve rehberlik içerikli çalışmalarla gösterilmesi modelin etkililiğini üst düzeye çıkarmak için önemlidir (Güneş, 2014b; Güneş, 2015).

Yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak hazırlanan Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda konuşma etkinliklerinde kullanılacak on adet yöntem/teknığe yer verilmiştir. Bu yöntem/tekniklerin kullanılma amacı ve uygulama sürecinde yapılabilecek çalışmalara yönelik açıklamalar şu şekildedir:

**İkna Etme:**

**Amaç:** Bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

**Uygulama:** İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.

**Eleştirel Konuşma:**

**Amaç:** Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

**Uygulama:** Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.

**Katılımlı Konuşma:**

**Amaç:** Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir.

**Uygulama:** Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicinin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır.

**Tartışma:**

**Amaç:** Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.

**Uygulama:** Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır. Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır. Başkan;

1. Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı,
2. Tartışma sürecinde konu dışına çıkılmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı,

3. Belirlenen yöntemeye uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı,

4. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı.

5. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,

6. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

1. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,

2. Konu dışına çıkmamalı,

3. Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,

4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir.

Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma):

Amaç: Konuşmada, karşısındaki değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.

Uygulama: Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındaki sevinçlerine ve sıkıntılara ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındaki anlama etkinliği yaptırılır.

Güdümlü Konuşma:

Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası

yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.

#### Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma:

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.

#### Serbest Konuşma:

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

#### Yaratıcı Konuşma:

Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.

#### Hafızada Tutma Tekniği:

Amaç: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.

Uygulama: Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır.

Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur. (MEB, 2006, s. 64-65)

### **Doğrudan Öğretim Modeli**

Doğrudan Öğretim, Engelmann'ın çalışmalarını temel alarak Siegfried Engelmann, Was Becker ve Douglas Carnine tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Modelin kuramsal temeli Engelmann ve Carnine tarafından 1981'de yazılmış ve 1991'de yeniden yayınlanmıştır (Doğanay, 2014). Siegfried Engelmann, öğrencilere temel akademik becerilerin öğretilmesine yönelik bu yaklaşımını, öğretim materyal ve süreçlerinin test edilmesinden sonra kavram ve işlemlerin mantıksal analizinden yola çıkarak öne sürmüştür (Binder ve Watkins, 1990). “Sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan” (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004, s. 32) ve “Açık Anlatım Yöntemi” olarak da bilinen bu modelde öğrencinin performans düzeyine göre öğretim amaçları tespit edilir ve öğretim, belirlenen bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir (Güzel, 1998). Doğrudan Öğretim, öğretimi yapılacak içeriğin ardışık sıra ile sıralanması, öğrencinin tam katılımı, öğretmenin dikkatli bir şekilde kontrol ve gözlemi ve öğrencilere düzeltici dönütler verilmesi anlamına gelir (Duffy ve Roehler, 1982; akt. Güzel, 1998). Modelin temel ilkesi bütün çocukların sadece sonunda hedefe ulaşmasını sağlayan birtakım öğrenme görevleri değil, bunlarla birlikte her görevin süreç içerisinde başarı ile gerçekleştirilmesidir (Kuşdemir, 2014).

Doğrudan Öğretim, öğretmen kontrollü öğretim (öğrenci temelliden ziyade) ile tanımlansa da, diğer öğretmen kontrolündeki modellerden büyük ölçüde değişiklik gösterir. Geleneksel öğretmen kontrollü modeller, çoğu öğrenciyi, karmaşık bir şekilde sunulan çok sayıda kavram ve fikirle bunaltan ders kitaplarına dayanmaktadır. Bu tür öğretmen kontrollü öğretimin sonucunda, öğrenciler genellikle anlam geliştirmeden ziyade ezberciliğe yönelir (Stein, Carnine ve Dixon, 1998). Bu açıdan bakıldığında geleneksel eğitim yöntemlerine karşı çıkan öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinin aksine Doğrudan Öğretim Modeli geleneksel



eğitimin felsefesine karşı çıkmak yerine onun verimliliğini artırmayı ilke olarak benimsemektedir (Kim ve Axelord, 2005).

Doğrudan Öğretim Modeli, erken çocukluk eğitimine yönelik oldukça yapılandırılmış bir yaklaşım sunarken okuma, sözel dil ve aritmetik derslerinde küçük gruplar ile daha yüksek seviye akademik katılım süresine de vurgu yapmaktadır (Becker ve Gernsten, 2001). Doğrudan Öğretim ilkeleri ve işlemleri, etkili öğretim pratikleriyle ilgili literatürün yanı sıra, temel davranışsal araştırmalardan elde edilen genel ilkelerle de desteklenmektedir. Bunun yanı sıra, çok sayıda kontrollü araştırma, Doğrudan Öğretimde kullanılan belirli tasarım ilkeleri ile öğretim pratiklerine yönelik deneysel destek sağlamaktadır. Bu çalışmalar Engelman ve Carnine (1982) tarafından özetlenmiş olup yine Becker (1984), Becker ve Carnine (1980) ile Weisberg, Packer, ve Weisberg (1981) tarafından gözden geçirilmiştir (Binder ve Watkins, 1990).

Kinder, Kubina, ve Marchand-Martella tarafından hazırlanan Doğrudan Öğretimle ilgili bir özet raporda, Doğrudan Öğretimin özellikleri şöyle belirtilmiştir: (a) genellemeyi destekleyen dikkatli bir kavram içerik analizi; (b) açık iletişim (öğretimin ve öğretimin nasıl sıralandığının söze dökülmesi ve örneklerin gösterilmesi); (c) açık öğretim formatları (öğretmenin soru ve yorumları ile öğrenci cevaplarını kapsar); (d) becerilerin stratejik sıralaması (daha zorlarından önce, kolay beceriler öğretilir; öncelikli gereksinimler, stratejiden önce öğretilir) ve (e) izleme organizasyonu (Kinder, Kubina, ve Marchand-Martella, 2005).

Öğrencilerin ne öğrendiğinden öğretmenleri sorumlu tutan Doğrudan Öğretim Modeli, öğretim planları, öğretim ortamı düzenlemesi, araç gereçlerin ve geri bildirimlerin nasıl ve ne zaman sunulacağına planlanmasıyla öğretimin öğrenmeyi hızlandıracağı kuramına dayanır (Çelik, 2007). Bu amaçla daha kısa zamanda daha fazla şey yapmak, Doğrudan Öğretimin hedefidir. Model, öğretim programının tasarlanması ve uygulamasının program, araç-gereç,

ortam, pekiştirme açılarından kontrol ederek öğrencilerin öğrenmelerini hızlandırmaktadır (İlik, 2009). Doğrudan Öğretimin ana hedefi yalnızca öğrenim miktarını değil, seviyesini de arttırmak ve bunu yaparken de önemli artalan bilgisini sistematik olarak geliştirmek ve bunu açıkça uygulamak ve yeni bilgilerle ilişkilendirmektir (Stein, Carnine ve Dixon, 1998). Bütün bu sürecin sağlıklı işleyişi bu modeli kullanacak öğretmenlerin becerileriyle de doğrudan ilişkilidir. İyi bir Doğrudan Öğretim Modeli uygulayıcısı öğretmeni, öğrenciler ilgili görevde uzmanlaşana kadar aynı ders içerisinde bir sonraki göreve (veya bir konudan yeni bir konuya) geçmez (Heward, 2000). Doğrudan Öğretim, başlangıçta tüm sorumluluğu öğretmene yüklerken süreç içerisinde bu sorumluluk aşamalı olarak öğrenciye devredilir (Rosenberg, 1997). Doğrudan Öğretim Modelinde öğrencilerin öğretime katılması, öğretilecek her konuya yeterince zaman ayrılması, konulara yönelik yazılı planların hazırlanması ve bu planlarda belirlenen sürede öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi gerekir (Watkins ve Slocum, 2003).

Doğrudan Öğretim, öğrencilerin geçmiş yaşantılarına göre hazır bulunuşlukları arasındaki gerçek farklarla ve tüm öğrencilerin başarıma hakkıyla doğrudan yüzleşir. Bunu da, öğrencilerin belirlenen güçlü yanlarına ve ihtiyaçlarına özel hazırlanmış bir öğretim sunarak yapar. Bu nedenle, tüm öğrencilerin tüm materyalleri öğrenme şansı en yüksek seviyededir. Bu model aynı zamanda gerekli şartlar sağlandığında her öğrencinin başarabileceğini varsayar (Kim ve Axelrod, 2005).

Kirschner, Sweller ve Clark (2006), günümüzde "Doğrudan Öğretim" olarak adlandırılan yöntemin tüm yaş seviyelerinde alternatiflerine kıyasla etkililiği ve kullanılmak istenmesiyle ilgili önemli bir çalışmada bulunmuştur. Buna göre söz konusu araştırmacılar, eğer öğrencilerin bir şeyler öğrenmesini istiyorsak, mümkün olan en yüksek düzeyde onlara açık ve doğrudan destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Doğrudan Öğretim, öğretim planı ve uygulanmasına yönelik, 25 yıldan fazla gelişime dayanan, araştırma temelli bir yaklaşımdır. Eğitim felsefesi ve bu felsefe kaynaklı bir dizi programlama ilkesi ile öğretim prosedürlerinden oluşmaktadır. Doğrudan Öğretimin, diğer ana akım öğretim yaklaşımlarına kıyasla çocuklarda akademik başarı, öz saygı ve problem çözme becerilerini daha iyi desteklediği sürekli olarak kanıtlanmaktadır (Watkins, 1988). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar, Doğrudan Öğretimin anaokulundan yetişkinliğe kadar her yaş seviyesinden öğrencinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir (Watkins ve Slocum, 2003). Coyne ve arkadaşlarının yaptıkları bir araştırma, kendi düzeyinde başarılı olan veya bu düzeyin altında kalan öğrenciler için Doğrudan Öğretim müfredatının uygulanmasını desteklemektedir (Togun, 2011). Doğrudan Öğretimin düşük gelir grubuna ait çocukların erken okuma, matematik, yazım ve başarı becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Salaway, 2008). Follow Through adlı tarihte yapılmış en geniş çaplı eğitim araştırmasında kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında Doğrudan Öğretim uygulamalarının temel beceriler, bilişsel-kavramsal ve duyuşsal alanlar ile yüksek düzeyde düşünme ve benlik saygısını artırma noktasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Kinder, Kubina ve Marchand-Martella, 2005; Lindsay, 2008).

Ekerkil (2000), Doğrudan Öğretimin akademik ve günlük yaşam becerileri gibi basamak basamak öğretilebilecek becerilerde, sınırları tanımlanmış ve belirlenmiş bilgilerde, kavram öğretimi, özel eğitim ve düzeltici eğitim gibi farklı öğretim etkinliklerinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Heward'a (2000) göre Doğrudan Öğretim, bire bir öğretimden çok daha verimlidir ve kalabalık grup öğretimine kıyasla daha fazla öğretmen dikkati, geri bildirim ve bireysellik imkânı sağlar.

Becker ve Carnine (1981) tüm iyi tasarlanmış öğretim programlarında olması gereken altı adet "geçiş" tanımlamıştır. Bunlar, öğretimsel sıranın her ayağına yanıt verir ve böylece öğrencilerin zorluk yaşadığı belirli becerileri tanımlayabilir ve uygun teşvik ve düzeltme

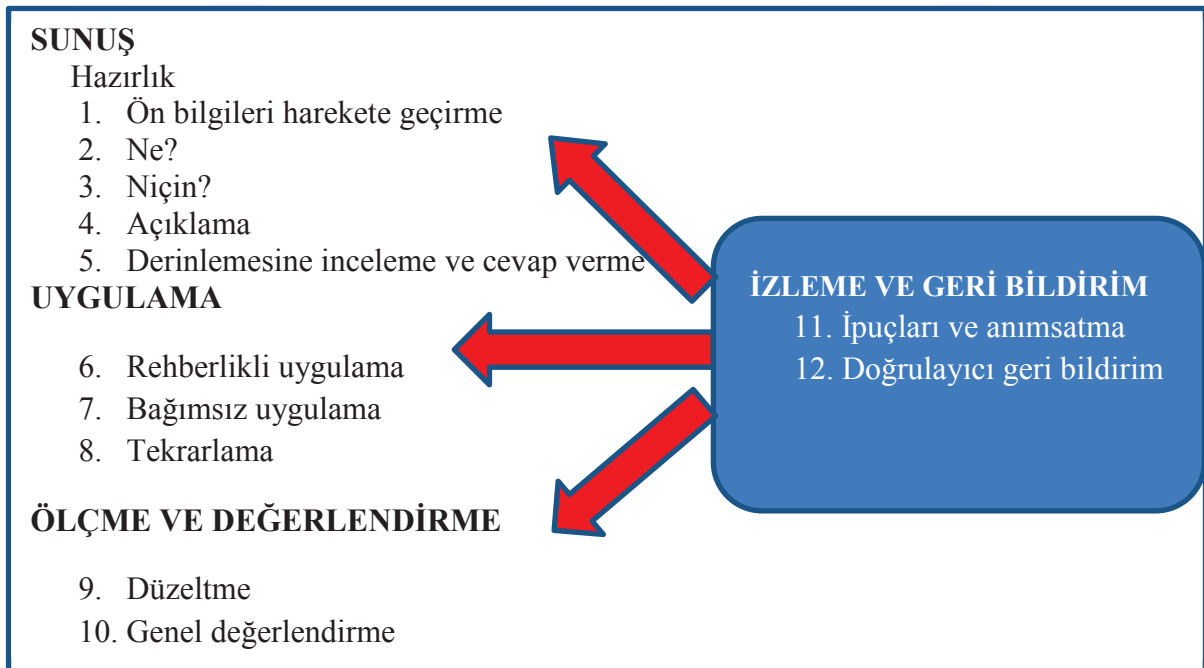
süreçlerini uygulayabilir. Daha sonra, öğretmenler sadece, problem çözme sırasının bazı aşamalarında veya yalnızca son aşamasında açık bir cevaba ihtiyaç duyabilir. Bu geçiş, öğretmen kontrollü yöntemden bağımsız problem çözmeye geçişi kolaylaştırmaktadır. İkinci geçiş, *basitleştirilmiş içerikten karmaşık içeriklere* doğrudur. Basitleştirilmiş içeriklerde, öğretmen bir görevin ilgili özelliklerini vurgularken karmaşık içeriklerde öğrenciler bilgilerini, alakasız detaylarda değişiklik gösteren koşullara uygulamalı ve bu yüzden her günkü problem çözme durumlarını taklit etmelidir.

Üçüncü geçiş, *komut sağlamadan komutları kaldırmaya* doğrudur. Öğretimin ilk aşamalarında, ilave uyarıcılar daha sonra kaldırılmak üzere öğrencinin dikkatini sunumun ilgili detaylarına çekmek için eklenebilir. Dördüncü geçiş *yoğun pratikten (kazanımı desteklemek için) dağıtılmış pratiğe (akılda tutmayı kolaylaştırmak için)* doğrudur. Beşinci geçiş, *anında geri bildirimden geciktirilmiş geri bildirme* doğrudur. Bu durum da, günlük durumları taklit etmeyi gerektirir. Altıncı geçiş, *öğretmenin bilgi kaynağı olarak vurgulanmasından, öğrencinin bilgi kaynağı olarak vurgulanmasına* doğrudur. Diğer geçişlerde olduğu gibi, bu geçiş de bağımsız performansı geliştirmektedir. Bir arada kullanıldığında bu öğretimsel stratejiler, öğrencilerin sıradan derslerden strateji ve becerilerin daha genelleştirilmiş, bağımsız ve gerçek dünyaya uygun işlenişine geçiş yapmasını sağlamaktadır (Binder ve Watkins, 1990).

Doğrudan Öğretim Modelinin program tasarımı beş ana unsurdan oluşur. Birincisi, program tasarımı, içeriğin dikkatlice analiz edilmesi ve öğrencilerin daha kısa sürede öğrenmesini sağlayan temel fikir ve genellenebilir stratejilerin tanımlanması ile başlar. İkinci olarak öğrenciler için belirsizliği en aza indirmek için açık iletişim tasarlanır. Üçüncü olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalogu yapılandırmak için öğretim formatları tasarlanır. Dördüncü olarak öğrencinin başarısını arttırmak ve kafa karışıklığı yaratan noktaları ortadan kaldırmak için beceriler sıralanır. Beşinci olarak da, öğretimsel konu ve amaçlar, bir program

süresince sistematik beceri gelişimine izin veren ve kümülatif gözden geçirme ile uygulamaya izin veren bölümlere ayrılır. Hepsi bir araya geldiğinde, bu unsurlar, çok çeşitli öğrenci grupları için oldukça etkili öğretimsel programlarla sonuçlanır (Watkins ve Slocum, 2003).

Doğrudan Öğretim Modelinde, eğitim etkinliklerine ilişkin dört kategori önerilmektedir: (a) sunum, (b) pratik, (c) ölçme ve değerlendirme ile (d) izleme ve geri bildirim. Bu kategorilerden sunum, pratik ve ölçme/değerlendirme bir şekilde doğrusal olarak yapılırken, izleme ve geri bildirim de ders boyunca gerçekleşmektedir. Sürece ilişkin işleyiş Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Doğrudan Öğretim Modelinin eğitim etkinlikleri kategorisi. Huitt, Monetti ve Hummel’den (2009) uyarlanmıştır.

Şekil 2’deki bu dört temel kategorinin her birinde, öğrencinin yeni kavram ve becerileri başarılı bir şekilde öğrenme ihtimalini arttıran önemli öğretimsel etkinlikler bulunmaktadır. Ancak modelin en iyi şekilde çalışması için bu modelin, öğrencilerin öncelikli becerilerine ilişkin bir ön teste dayanan, sıralanmış bir müfredata uygulanması gerekmektedir ( Huitt, Monetti ve Hummel, 2009). Doğrudan Öğretim Modelinin uygulama aşamalarına aşağıda değinilmiştir.

### Doğrudan Öğretim Modeli ve konuşma eğitimi

Doğrudan Öğretim Modeli üzerine çalışanların üzerinde görüş birliğine vardığı altı ana aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar; sunuş (bir önceki dersin değerlendirilmesi, derse hazırlık vb.), model olma, rehberlikli uygulama, dönüt ve düzeltme, bağımsız uygulama, değerlendirmeler şeklinde sıralanır (Ekergil, 2000). Doğrudan Öğretim Modelinin aşamaları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Doğrudan Öğretim Modelinin aşamaları.

Sunuş: Doğrudan Öğretimin sunuş aşamasında meydana gelmesi gereken beş adet önemli öğretim etkinliği vardır:

1. Önceki materyal ve/ya öncelikli becerilerin gözden geçirilmesi
2. Öğrenilecek belirli bir bilgi veya becerilerin dile getirilmesi
3. Öğrencilere, neden belirli amaçların önemli olduğunu açıklayan bir anlatım ya da tecrübe

4. Öğrenilecek bilgi veya becerilerin açık ve aktif biçimde açıklanması
5. Öğretmene cevap olarak anladıklarını göstermeleri için öğrencilere verilecek birden çok şans.

Doğrudan Öğretim Modelinin sunuş aşaması, planlanmış olan bir dersin başarısını önemli ölçüde etkileyeceğinden bu aşama oldukça önemlidir. Bu sebeple bu aşamanın basamakları arasındaki geçişlerin uygun şekilde yapılması kadar her bir basamaktaki ilkelerin uygun şekilde yerine getirilmesi de önem taşır. Dersin giriş kısmı olan sunuş aşamasının şu kısımları içermesi gerektiği tavsiye edilir (Kahyaoğlu, 2010):

1. Dersin amaçlarının sözlü veya yazılı şekilde belirtildiği dersi tanıtmak
2. Öğrencilerin dikkatini çekme, öğretilecek becerileri küçük parçalara ayırma
3. Açık bir dil kullanarak öğretilecek becerilere model olma
4. Sorular yoluyla anlatılanların anlaşılabilirliğini denetleme ve gerekli hâllerde açıklamaları tekrar etme
5. Çeşitli örnekler sunma.

Doğrudan Öğretimde dersler bir önceki dersin tekrarı yapılarak başlar ve öğrencilerin bir önceki dersle ilgili yeterli düzeye ulaştıkları anlaşıldığında o günkü dersin içeriğine geçilir (Kahyaoğlu, 2010). Sunuş aşamasının ilk basamağı olan gözden geçirmede, öğretmen ve öğrenciler daha önceden öğrenilmiş, gerçekleşecek yeni öğrenmeyle ilgili olan veya bu öğrenmenin ön koşulu olan bilgi ve becerilerin üzerinden geçerler (Walberg, 1999). Böylece öğrencilerin daha önceden öğrendiklerini yeni öğrenilecek içerikle bütünleştirmeleri sağlanmış olur. Watkins ve Slocum'a (2003) göre Doğrudan Öğretim programlarında bir becerinin öğretilip sonra bir kenara bırakılması, ardından başka bir becerinin öğretilmesi söz konusu değildir.

İkinci basamakta öğretmenler, ilgili derste neyin öğrenileceğini açıklar. Öğretmenler amaçları ve her bir öğrencinin öğrenme etkinliğinden nasıl sorumlu tutulacağını belirtir.

Öğrenciler, öğrenme sürecinin sonunda neler yapabilmeleri gerektiği konusunda mümkün olan en açık biçimde bilgilendirilir ( Huitt vd., 2009). Üçüncü basamak, öğretmen tarafından dersin amacının niçin önemli olduğu konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesidir. Bu iki basamak neyin, niçin öğrenilmesi gerektiğini vurgulaması bakımından bir bütün şeklinde değerlendirilebilir. Öğrenilecek bilgi ve becerilere geçilmeden önce o bilgi ve becerilerin niçin öğrenilmesi gerektiği, yararları, günlük hayatta nasıl kullanılabileceği gibi hususlarda yapılacak açıklamalar öğrencilerin derse motive olmasında önemli bir yer tutar. Gereksinim oluşturma aşaması öğrencinin o beceriyi niçin göstermesi gerektiğinin açıklamasıdır. Çiftçi (2001) bu aşamanın amacının öğrencinin beceriye ne zaman, niçin ihtiyaç duyabileceğini fark ettirmek olduğunu belirtir. Bu amaçla öğrencilere çeşitli fotoğraflar gösterilip filmler izlettirebilir. Bütün bunlarla öğrenci beceriyi öğrenmekle ne kazanacağını kavramış olur. İlik'e (2009) göre hemen hemen bütün modellerde öğrenciyi öğrenmeye hazırlamak için öğrenme konusu üzerine dikkati çekme, ne öğrenileceği ve öğrenilenlerin nerelerde kullanılacağı hakkında öğrenciye bilgi vermeye dönük etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencinin öğrenileceklere odaklanması sağlanmaya çalışılır. Ayrıca yeni öğrenmeler ile önceki öğrenmeler arasında ilişki kurmak, yeni öğrenilecekleri anlamlı hâle getirmek üzere ön koşul öğrenmeler gözden geçirilmekte ve kullanıma hazır hâle getirilmektedir.

Dördüncü basamak, öğrencilere öğretilecek kavram ve becerilerin aktif ve dikkatli biçimde açıklanmasıdır. Bu basamağı yönlendiren önemli bir ilke de öğretmenin alt konular arasındaki geçişi etkili bir şekilde yapmasıdır. Bunun için, önceki ile yeni alt konuyu birbirine bağlamalı ve yeni materyali küçük ölçeklerle tanıtmalıdır (Walberg, 1999). Bu noktada öğretmenin sunumu yaparken kullandığı dil oldukça önemlidir. Öğretmenin ifadeleri açık ve net olmalı; öğretmen, öğrencilerin performansına göre seçeceği kelimelere ve cümle



uzunluklarına dikkat etmelidir. Bu yöntemde belirsizlik ifadelerine yer verilmemelidir (Lindsay, 2006; akt. İlik, 2009).

Beşinci basamakta öğretmenler öğrencilerin başlangıç aşamasındaki kavrayışlarını derinlemesine inceler. Bu inceleme, öğrencilerin ilgili kavramları algılayıp algılamadığı konusunda öğretmeni bilgilendiren beceri ve bilgilerle ilgili kısa ve hızlı keşiflerden ibaret olmalıdır (Huitt vd., 2009).

Sunum aşamasının bütün bu basamakları yerine getirildikten sonra dersin uygulama aşamasına geçilir. Bu aşama da model olma, rehberlikli uygulama ve bağımsız uygulama şeklinde üç başlıkta ele alınabilir.

Uygulama: Öğrenime yönelik Doğrudan Öğretim Modelinin uygulama aşamasında, öğretimin üç basamağı bulunmaktadır. Bunlar öğretmenin doğrudan gözetimi altındaki kontrollü uygulama, öğrencilerin kendi kendine çalıştığı bağımsız uygulama ve öğrencilerin önceden öğrenilmiş kavram ve becerileri kullandığı periyodik inceleme (genellikle günlük kontrollü ve bağımsız pratikle ortak olarak) (Huitt vd., 2009).

Model Olma: Bu aşamada öğretmen, öğrenilecek becerinin nasıl uygulanacağı konusunda model olur. Öğrenilecek beceri bir kavram ise kavramın örneklerini gösterir, bir bilgi sunuyorsa bilgiyi açıklar. Bu aşama öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşir (Vayiç, 2008). Model olma aşamasında öğretmen, kazandırılacak beceriyi öğrenciye açıklar ve becerinin nasıl gerçekleştirildiğini gösterir. Öğretmenin öğrenciden göstermesini istediği davranış için çok sayıda model olması gerekir. Öğretmenin öğretilen beceride model olma sayısı, öğrencinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre değişir ve bu sayı öğrencinin öğrenmek için ihtiyaç duyduğu tekrarlarla belirlenir (Duman, 2006; Güzel, 1998).

Öğretimde kullanılan örneklerin önemi yadsınamaz. Bir öğretmenin kullandığı örnekler, yeni becerilerin açıkça gösterilmesi kadar öğrencilere bu beceride uzmanlaşmak için yeterli pratiğin sağlanmasında da hayati öneme sahiptir (Small, 2011). Zodik ve Zaslavsky

(2008) bu durumu şöyle dile getirmektedir: Belirli örneklerin seçilmesi öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Bu yüzden bu durum, dikkate alınması gereken pek çok noktayı öne çıkararak öğretmenlere bir zorluk yaratır. Bu zorluk, öğretmene uygun örneklerin seçilmesi noktasında birtakım sorumluluklar yükler. Bundan dolayı model olma aşamasında öğretmenlerin öğrenciye sunacakları örnekler hem sayıları hem de farklılıkları oranında önemlidir.

**Rehberlikli Uygulama:** Rehberlikli uygulama, öğrencilerin bağımsızlığına yardımcı olan bir öğretim aşamasıdır. Bu aşamada öğretmenler, öğrencilere bir strateji veya kavramı, daha yeni bir materyale uygulamak için artan seviyelerde sorumluluk verir. Öğretmenler, her öğrencinin katılımını sağlamak ve gerekli durumlarda düzeltici ve hızlı geri bildirim sunmak üzere öğrenci cevaplarının doğruluğunu kontrol etmek için yapılandırılmış yanıt tekniklerini kullanır. Öğretmen, sağladığı desteği yavaş yavaş azaltır ve öğrenciler yalnız çalışabileceklerini kanıtladıkları takdirde bağımsız çalışabilirler (Moore, 2007). Rehberlikli uygulama, öğrencilerin doğrudan denetim altında olmadan onların daha önce karşılaşmadığı yeni içeriğe yönelik ilk uygulamalarını yapmada oldukça faydalıdır (Hollingsworth ve Ybarra, 2009).

Rehberlikli uygulamanın amacına ulaşabilmesi için öğrenci ve öğretmen arasında dinamik bir etkileşimin kurulması gerekir. Doğrudan Öğretim Modelinde öğretmen, öğrenci ile iş birliği içinde çalışır. Bu ilişkiyi öğretmenin rehber veya denetçi olduğu bir ortaklık şeklinde tanımlamak mümkündür. Rehberlikli uygulamalar sırasında sorulan sorulara öğrencilerin verdiği her cevap, onların neyi anlayıp anlamadıkları hakkında öğretmene bilgi verir. Bu cevapların doğruluğu veya yanlışlığı öğretmene rehberlikli uygulamaya ne kadar devam edeceği, ne tür dönüt vereceği, düzeltmeyi nasıl uygulayacağı hakkında ipuçları sağlar (Güzel, 1999; Kuşdemir, 2014). Bu süreçte öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime son derece önem verilir. Watkins ve Slocum'a (2003) göre bu süreç öğrencinin etkin katılımı,

öğrencilerin grupça tepki vermesi, öğretmen işaretleri, tempo, ustalaştırma, hata düzeltme süreçleri ve motivasyon şeklinde yedi ögeyi içerir.

**Bağımsız Uygulama:** Bağımsız uygulamalar, öğretmen yardımı olmaksızın öğrencilerin bir beceriyi kendi kendilerine göstermesini kapsar (Hollingsworth ve Ybarra, 2009). Rehberlikli uygulamalar sona erince öğrenciden kendilerine öğretilen becerileri kendi başlarına uygulayabilmeleri beklenir. Bu süreç bağımsız (rehbersiz) uygulamalar olarak adlandırılır (Güzel, 1998). Rehberlikli uygulamalarda öğrenciye yapılan yardımlar ve verilen ipuçları, bağımsız uygulamalarda sona erer. Bu süreç öğrencinin aktif, öğretmenin pasif olduğu bir süreçtir (İlik, 2009). Bağımsız uygulama, öğrencilerin öğretmen denetimi olmadan çalıştıkları bir uygulama olup bu aşamada öğretmenler, öğrencilerin bağımsız alıştırmaya yapacakları zamana ve birbirlerine nasıl yardım edeceklerine dair rollerini belirlemek zorundadırlar (Rosenshine, 1986; akt. Vayiç, 2008).

Doğrudan, açık öğretimin son aşamasında, öğrenciler yeni bilgilerini alışık olmadıkları durumlara uyarlayarak bir strateji veya kavramla bağımsız olarak çalışırlar. Bu aşamada öğrencilerin temel sorumluluğu, akademik görevlerini tek başlarına tamamlamalarıdır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin yaptıklarını ve çabalarına nasıl yanıt verdiklerini izlemeye devam eder (Kim ve Axelrod, 2005).

Bu aşamada öğrenciden gerçekleştirilmesi istenen beceri model olunarak sunulan ve rehberlikli uygulamalarla alıştırmaya yapılan beceriyle aynı zorlukta olmalıdır (Güzel, 1999).

Bağımsız uygulama aşamasında öğrenciler becerileri sergilerken öğretmen süreci gözlemler. Süreç içinde gerekli görüldüğü takdirde öğretmen tarafından ek açıklamalar yapılır veya beceri tekrar öğretilir. Öğrencilerin becerileri adım adım yerine getirmeleri daha yavaş bir performans sergilemelerine sebep olabilir (Kahyaoğlu, 2010).

**Dönüt ve Düzeltme/ Ölçme ve Değerlendirme:** Perkins'e (1992) göre iyi bir öğretim modelinin barındırması gereken dört etmeni şöyledir: açıklık, uygulama, geri bildirim ve

motivasyon. Bu etmenlerden geri bildirim, öğrencilerin kendi durumlarını yine onlara gösteren, ölçme değerlendirme aşamasının önemli bir parçasıdır.

Doğrudan Öğretim Modeli, ders esnasında öğrenci hatalarının hemen ve doğrudan düzeltilmesini öngörür. Öğretmenin hatayı olduğu anda ve doğrudan düzeltmesi esastır. Yeniden model olma ve değerlendirme aşamaları, modelin en temel hata düzeltme süreçleridir (Tuncer ve Altunay, 2012).

Doğrudan Öğretim, öğrenci ölçümüne vurgu yaparken bireysel olarak uygun öğretimi ve öğrenci uzmanlaşmasını da sağlar. Rehberlikli uygulama ve sıralanmış müfredata özgü gözden geçirme esası ile güçlendirilen Doğrudan Öğretimin ölçme sistemi, yalnızca öğretilen materyal ve becerilere tanidik olmayı değil, aynı zamanda akıcılığı da sağlar (Kozioff, LaNunziata, Cowardin ve Bessellieu, 2001). Harmer (1991) öğretmenlerin, öğrencilerinin performansına ilişkin verecekleri tepkinin; dersin aşaması, etkinlikler, yapılan hatanın türü ve hatayı yapan belirli öğrenciye bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Eğer öğretmen, her bir sorunda düzeltme yapıyorsa hem konuşma akışı hem de konuşma aktivitesinin amacı sekteye uğrayacaktır. Eğer öğrenciler her daim hatalarının düzeltildiğini görürse bunu oldukça şevk kırıcı bulabilir ve konuşmaktan korkmaya başlayabilirler. Öğretmenlerin, öğrenci hatalarını her zaman olumlu ve teşvik edici biçimde düzeltmeleri önerilmektedir (Tuan ve Mai, 2015).

Doğrudan Öğretim Modelinde değerlendirme, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi öğrencinin olması gereken düzeyde olup olmadığını anlamak için yapılmaz. Bu modelin değerlendirme basamağında “ne” sorusunun yanında “nasıl” sorusunun da cevabı aranır (Kameenui, ve Simmons, 1997). Modelde öğrencilerin değerlendirilmesi aynı zamanda öğretmenlere de sundukları öğretimin etkililiği ve öğrencilerin ilerlemeleri konusunda dönüt verir. Değerlendirme sonuçlarına göre önemli eğitsel kararlar alınabilir (Tuncer ve Altunay, 2012).

Doğrudan Öğretim Modelinin ölçme ve değerlendirme aşamasında yer alan iki adet öğretimsel etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencinin başarısı hakkında yargıya varabilmek için verilerin günlük olarak toplanması ve bir diğeri de verilerin haftalık, iki haftalık, aylık vb. uzun aralıklarla toplanmasıdır. Bu süreçte öğretmenler; öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğine karar verebilmek için öğrencilerle ilgili günlük olarak biçimlendirici değerlendirme kararları verir. İnceleme ve cevap vermelerle kontrollü ve bağımsız pratikler, periyodik gözden geçirmelerle ilgili önceki aktivitelerden elde edilen veriler de kullanılabilir ( Huitt vd., 2009).

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede modelin aşamalarına uygun olarak konuşma sürecinde öğretmen ve öğrencilerin sunu-tepki rolleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Doğrudan Öğretim Modeline Dayalı Konuşma Eğitiminde Sürecin İşleyişi*

SÜREÇ		ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ			
Konuşma Aşamaları	Modelin Aşamaları	Öğretmen Sunumu	Öğrenci Tepkisi	Öğrenci Sunumu	Öğretmen Tepkisi
Konuşma Öncesi	Sunum	Bir önceki derste öğrenilenlerle ilgili öğrencilere sorular sorar.	Bir önceki derste öğrendiklerini tekrarlar.	Bir önceki derste öğrendiklerini tekrarlar.	Öğrenci cevaplarını doğru veya yanlışlığına göre değerlendirir.
		Öğrenilecek yeni beceriyle ilgili açıklamalar yapar. Bu becerilerin öğrenimiyle ilgili gereksinim oluşturur.	Öğrenilecek becerilere odaklanır. Anlamadığı konuları öğretmene sorar.	Anlamadığı konuları öğretmene sorar.	Öğrencilere detaylı ve net açıklamalar yapar.
	Model Olma	Öğrenilecek beceriyle ilgili uygulamalar yapar. Bu uygulamalar hem konuşma içeriğini hem de konuşma dışı unsurları kapsar.	Öğretmenin gösterdiği beceri ve kazanımları gözlemleyerek kendi konuşmasına hazırlanır.		
Konuşma Esnası	Rehberlikli Uygulama	Öğrenciyle birlikte belirlenen konu üzerinde konuşma çalışmaları yapar.	Bağımsız uygulamaya en iyi şekilde hazırlanmaya çalışır.	Öğretmeniyle birlikte belirlenen konu üzerinde konuşma çalışmaları yapar.	Öğrencinin bağımsız uygulamaya en iyi şekilde hazır olmasına çalışır.
	Dönüt ve Düzeltme	Öğrencinin eksik veya yanlışlarını anında düzeltir.	Eksik veya yanlışlarını fark ederek düzeltmeye çalışır.	Eksik veya yanlışlarını fark ederek düzeltir.	Düzeltilen hataların ardından olumlu geri bildirimler sunar.
	Bağımsız Uygulama			Belirlenen konu üzerinde konuşur.	Konuşmaları gözlemler, notlar alır. Gerekirse

---

			becerileri tekrar modeller.
<b>Konuşma Sonrası</b>	<b>Ölçme ve Değerlendirme</b>	Konuşmaları nicel (değerlendirme formu) ve nitel (gözlem) yönlerden değerlendirir. Bu değerlendirmelerden öğrenciyi haberdar eder.	Değerlendirme sonuçlarına göre eksik olduğu kazanımları iyileştirme yoluna gider.

---



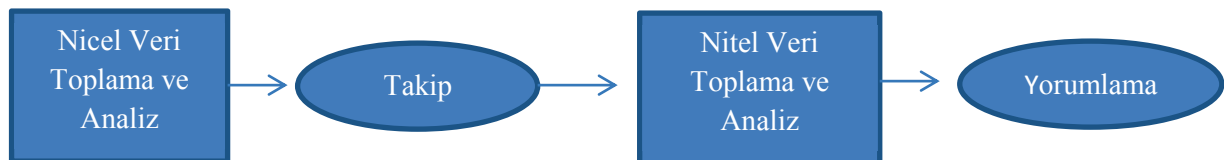
### Bölüm III: Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasına dayalı “karma araştırma modeli” ile desenlenmiştir. Karma yöntem “araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dâhil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma” (Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 4; akt. Creswell ve Clark, 2014, s. 5) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla daha zengin verilere ulaşılabileceği düşüncesiyle karma yöntem tercih edilmiştir.

Creswell ve Clark (2014) karma araştırmaları verilerin kullanım sırasına göre altı temel desen altında ele almıştır. Bu çalışmada bu desenlerden “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni araştırmacının birinci aşamada nicel verileri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı planladığı iki proje aşamasından oluşmaktadır. Bu desende nitel veriler, nicel verileri daha detaylı bir şekilde açıklamak amacıyla kullanılır. (Creswell, 2014, s. 224) Desenin işlem basamakları Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Açımlayıcı sıralı desenin işlem basamakları. (Creswell'ten (2014) uyarlanmıştır.)

#### Araştırmanın nicel boyutu

Çalışmanın nicel boyutu “Ön test- son test eşleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model” ile yürütülmüştür. Yarı deneysel desenin en yaygın uygulaması olan bu modelde başlangıçta yansız atama yapılmayan iki gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu

olacağına yansız atama ile karar verilir. Çalışmada her iki gruba da ön test uygulanır. Deney grubuna deneysel müdahale uygulanırken kontrol grubuna böyle bir müdahale uygulanmaz. Uygulama sonunda grupların ikisinde de son test uygulanır (Creswell, 2014; Özmen, 2015). Modelin uygulama süreci Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6

*Ön Test Son Test Eşleştirilmemiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Modelin Uygulama Süreci*

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	O <sub>1,1</sub>	X	O <sub>1,2</sub>
-----			
Kontrol	O <sub>2,1</sub>		O <sub>2,2</sub>

(Büyüköztürk, 2007, s. 21).

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında hem ön testte hem de son testte “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ile “Konuşma Kaygısı Ölçeği”, deney grubunda gerçekleştirilen kalıcılık testinde de “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

### **Araştırmanın nitel boyutu**

Araştırmanın nitel boyutu derslerin işlenişi esnasında araştırmacının aldığı gözlem notları, deney grubundaki öğrencilerden toplanan ders değerlendirme raporları ve uygulamanın sonunda deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşme kayıtlarından oluşmaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Amaçsal örnekleme “çalışmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,



2013, s. 90). Amaçsal örnekleme kendi içinde farklı türlere ayrılır. Bu araştırmada bu türlerden “ölçüt örnekleme” tercih edilmiştir. “Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). “Ölçüt örneklemedeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır” (Patton, 2014, s. 238). Bu çalışmada uygulamanın yapılacağı 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma bozukluklarının olmaması ancak güzel ve etkili konuşma noktasında daha geliştirilebilir özelliklere sahip olmaları, uygulama yapılacak okullardaki idareci, öğretmen ve velilerin çalışmalara gönüllü olması amaçları ölçüt olarak alınmıştır. Yine 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde çalışmanın amacına uygun verileri sağlayacakları düşünülmüştür.

Uygulamanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesi amacıyla Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş, sosyo-ekonomik durum ve akademik başarı olarak orta seviyede birbirine yakın iki okul belirlenmiştir. Okullara gerçekleştirilen ziyaretlerde idarecilere ve Türkçe öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu okullardan İMKB Ortaokulunun idareci ve öğretmenlerinin çalışmaya gönüllü olmaları sebebiyle ön test uygulamasının bu okulda gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri başlayınca okul idaresinden ve öğretmenlerden 5. Sınıflar hakkında bilgi toplanmış, birbirine denk olduğu düşünülen iki sınıfla çalışılması uygun bulunmuştur. Bu denkliği belirlemede bahsi geçen sınıflardaki öğrencilerin ilkokulu aynı kurumda (Kemal Sabriye Ocakçı İlkokulu) bitirmiş olmaları etkili olmuştur. Bunun yanı sıra okul idaresinden bu öğrencilerin ilkokul mezuniyet notları alınmış, not ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan onayın ardından (Ek-A) çalışma takviminde belirtilen günlerde bu sınıflarla ön test uygulaması yapılmış, ön testin analiz sonuçlarına göre iki sınıfın

öğrencilerinin konuşma becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıflardan biri kontrol, biri deney grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilkökul mezuniyet notlarını ve ön test puanlarını gösteren t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesine İlişkin İstatistikler*

	Gruplar	N	X	S <sub>x</sub>	sd	t	p
İlkokul mezuniyet notu	Deney	21	4.38	0.80	40	1.09	0.28
	Kontrol	21	4.10	0.88	40		
Ön test sonuçları	Deney	21	1.72	0.49	40	1.54	0.13
	Kontrol	21	1.49	0.44	40		

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan grupların akademik başarı ve ön test sonuçlarına göre birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda her iki grubun birbirine denk olduğu görülmüştür. Grupların ön öğrenmelerinin denk olduğunu belirleyen akademik başarı (ilkokul mezuniyet notları) ortalamaları arasında fark olmadığı ( $t_{40}=1,09$ ,  $p> 0.05$ ) ve ön test puanları arasında da fark olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{40}= 1. 54$ ,  $p> .05$ ).

Çalışma deney grubunda 21 ve yine kontrol grubunda 21 öğrenci ile yürütülmüştür. Her iki sınıfta da üçer öğrenci kaynaştırma eğitimi kapsamında oldukları için ön test ve son test uygulamasına dâhil edilmemişler, ancak bu öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen eğitimlerde ve etkinliklerde araştırmacı tarafından çalışmalara katılmaları sağlanmıştır.

Uygulamada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin velilerinden izin almak amacıyla “Veli Onay Formu” (Ek-B) oluşturulmuş, bu formda çalışmanın içeriğine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Bu formlar aracılığıyla velilerden öğrencilerin araştırmaya katılması

için izin alınmıştır. Veliler tarafından imzalanan formlar öğrencilerden toplanmış, araştırmacının çalışma dosyasında saklanmıştır.

#### Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilere Yönelik Kişisel Bilgiler:

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait kişisel bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile (Ek-C), ilkokul başarı puanları ise okul idaresinden alınan verilerle sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yönelik kişisel bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

#### *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Yönelik Kişisel Bilgiler*

Değişken	Tür	Deney	%	Kontrol	%
Cinsiyet	Kız	7	% 33	8	% 38
	Erkek	14	% 67	13	% 62
İlkokul Mezuniyet Notu (5’lik)	2	-		1	% 5
	3	4	% 19	4	% 19
	4	5	% 24	8	% 38
	5	12	% 57	8	% 38
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	3	% 15	5	% 24
	Ortaokul	7	% 33	5	% 24
	Lise	5	% 24	6	% 28
	Üniversite	6	% 28	5	% 24
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	5	% 24	9	% 43
	Ortaokul	8	% 38	7	% 33
	Lise	6	% 28	4	% 19
	Üniversite	2	% 10	1	% 5
Ailedeki Çocuk Sayısı	1	1	% 5	1	% 5
	2	12	% 57	10	% 47
	3	8	% 38	7	% 33
	4	-	-	2	% 10
	5	-	-	1	% 5
Katılımcının Kaçınıcı Çocuk Olduğu	1.	8	% 38	10	% 47
	2.	11	% 52	7	% 33
	3.	2	% 10	2	% 10
	4.	-	-	1	% 5
	5.	-	-	1	% 5
Ailenin Aylık Geliri	1000 TL ve altı	5	% 24	-	-
	1001-2000 TL	9	% 43	6	% 29
	2001-3000 TL	3	% 14	5	% 24
	3001-4000 TL	1	% 5	4	% 18
	4001-5000 TL	3	% 14	6	% 29
Günlük TV izleme süresi	1 saatten az	8	% 38	4	% 18
	1-2 saat	11	% 52	9	% 44
	2-3 saat	1	% 5	3	% 14
	3-4 saat	-	-	2	% 10
	4 saatten fazla	1	% 5	3	% 14
Evde bilgisayar var mı?	Evet	17	% 81	15	% 71
	Hayır	4	% 19	6	% 29
Evde İnternet Var mı?	Evet	15	% 71	12	% 57
	Hayır	6	% 29	9	% 43

Kendine Ait Odası Var mı?	Evet	13	% 62	17	% 81
	Hayır	8	% 38	4	% 19
Kendine Ait Cep Telefonu Var mı?	Evet	9	% 43	9	% 43
	Hayır	12	% 59	12	% 57
<b>Toplam</b>		<b>21</b>		<b>21</b>	

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin 14'ü (% 67) erkek, 7'si (% 33) kız; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 13'ü (% 62) erkek, 8'i (% 38) kızdır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ilkökul mezuniyet notlarına göre 4 tanesi (% 19) ilkökulu 5'lik not sistemine göre 3; 5 (% 24) tanesi 4; 12 tanesi (% 57) 5 not ortalamasıyla bitirirken kontrol grubu öğrencilerinden 1 tanesi (% 5) 5'lik not sistemine göre 2, 4 tanesi (% 19) 3, 8 tanesi (% 38) 4, 8 tanesi de (% 38) 5 not ortalamasıyla bitirmişlerdir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre dağılımına baktığımızda 3 öğrencinin (% 15) babası ilkökul, 7 öğrencinin (% 33) babası ortaokul, 5 öğrencinin (% 24) babası lise ve 6 öğrencinin (% 28) babası da üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki öğrencilerden 5 tanesinin (% 24) babası ilkökul, 5 tanesinin (% 24) babası ortaokul, 6 tanesinin (% 28) babası lise, 5 tanesinin (% 24) babası da üniversite mezunu olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre dağılımına baktığımızda 5 öğrencinin (% 24) annesi ilkökul, 8 öğrencinin (% 38) annesi ortaokul, 5 öğrencinin (% 28) annesi lise, 6 öğrencinin (% 10) annesi de üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki öğrencilerden 9 tanesinin (% 43) annesi ilkökul, 7 tanesinin (% 33) annesi ortaokul, 4 tanesinin (% 19) annesi lise, 1 tanesinin (% 5) annesi de üniversite mezunu olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden 1 tanesi (% 5) tek çocuklu bir ailedeyken, 12 tanesi (% 57) iki çocuklu, 8 tanesi de (% 38) üç çocuklu bir ailenin üyesidir. Bu öğrencilerden 8 tanesi (% 38) ailenin ilk çocuğu iken, 11 tanesi (% 52) ikinci, 2 tanesi de (% 38) üçüncü çocuk olarak dünyaya gelmiştir. Buna karşın kontrol grubundaki öğrencilerden

1 tanesi (% 5) tek çocuklu bir ailedeyken, 10 tanesi (% 47) iki çocuklu, 7 tanesi (% 33) üç çocuklu, 2 tanesi (% 10) dört çocuklu ve 1 tanesi de (% 5) 5 çocuklu bir ailenin üyesidir. Bu öğrencilerden 10 tanesi (% 47) ailenin ilk çocuğu iken 7 tanesi (% 33) ikinci, 2 tanesi (% 10) üçüncü, 1 tanesi (% 5) dördüncü, 1 tanesi de (% 5) beşinci çocuk olarak dünyaya gelmiştir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin 5 tanesinin (% 24) ailesi aylık “1000 TL’nin altı” bir gelire sahipken, 9 tanesinin (% 43) ailesi “1001-2000 TL arası”, 3 tanesinin (% 14) ailesi “2001-3000 TL arası”, 1 tanesinin (% 5) ailesi “3001-4000 TL arası” ve 3 tanesinin (%14) ailesi de “4001 TL ve üstü” bir gelire sahiptir. Kontrol grubundaki öğrencilerden 6 tanesinin (% 29) ailesi aylık “1001-2000 TL arası”, 5 tanesinin (% 24) ailesi “2001-3000 TL arası”, 4 tanesinin (% 18) ailesi “3001-4000 TL arası”, 6 tanesinin (% 29) ailesi de “4001 TL ve üstü” bir gelire sahiptir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin günlük televizyon izleme sürelerine baktığımızda 8 tanesinin (% 38) günde 1 saatten az, 11 tanesinin (% 52) 1-2 saat arası, 1 tanesinin (% 5) 2-3 saat arası, 1 tanesinin de (% 5) 4 saatten fazla televizyon izlediği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerden 4 tanesi (% 18) günde 1 saatten az televizyon izlerken, 9 tanesi (% 44) 1-2 saat arası, 3 tanesi (% 14) 2-3 saat arası, 2 tanesi (% 10) 3-4 saat arası, 3 tanesi de (% 14) 4 saatten fazla televizyon izlemektedir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin 17 tanesinin (% 81) evinde bilgisayar varken 4 tanesinin (% 19) evinde bilgisayar bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 15 tanesinin (% 71) evinde bilgisayar bulunmakta 6 tanesinin (% 29) evinde bilgisayar bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin 15 tanesinin (% 71) evinde internet bağlantısı varken 6 tanesinin (% 29) evinde internet bağlantısı bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 12 tanesinin (% 57) evinde internet bağlantısı bulunmakta 9 tanesinin (% 43) evinde internet bağlantısı bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden 13 tanesi (% 62) evde kendine ait bir odayı kullanırken 8 tanesinin (% 38) kendine ait bir odası yoktur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 17 tanesinin (% 81) kendine ait bir odası varken 4 tanesinin (% 19) kendine ait odası bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden 9 tanesinin (% 43) kendine ait cep telefonu varken 12 tanesinin (% 57) kendine ait cep telefonu yoktur. Kontrol grubundaki öğrencilerin de yine 9 tanesinin (% 43) kendine ait cep telefonu varken 12 tanesinin (% 57) kendine ait bir cep telefonu bulunmamaktadır.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Konuşma becerilerini değerlendirme formu**

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testteki konuşma becerileri düzeylerini belirlemede kullanılacak ölçme aracı için öncelikle daha önce yapılmış çalışmalardaki ölçekler/değerlendirme formları (Çalhan, 2012; Sağlam, 2010; Sallabaş, 2011; Sargin, 2006; Vatansever Bayraktar, 2012; Yeğen, 2014; Yıldız, 2014) incelenmiştir. Öğrencilerin ilkokul hayatlarında diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla daha sık karşılaşacakları düşünüldüğünden ve ilkokuldan mezun olduktan sonra bu kazanımlarda yeterli duruma gelmeleri gerektiği düşüncesinden hareketle araştırmacı tarafından 5. Sınıf düzeyindeki kazanımları içeren bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 5. Sınıf seviyesi için toplam 3 boyut altında 53 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan hangilerinin değerlendirme formuna alınacağı noktasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Konuyla ilgili olarak 4 alan uzmanı (1 profesör, 1 doçent, 1 yardımcı doçent, 1 araştırma görevlisi), bir ölçme değerlendirme uzmanı (yardımcı doçent) ve 2 Türkçe öğretmeni olmak üzere 7 kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlarla yapılan görüşmelerde onlara çalışmanın içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiş, taslak değerlendirme formundaki

kazanımlardan hangilerinin bu çalışmada kullanılmasının uygun olduğu, 5. Sınıf seviyesindeki bir öğrencinin hangi kazanımları kesinlikle göstermesi gerektiği, hangi kazanımların bütün konuşma etkinliklerinde kullanılmaya müsait olduğu, olaya veya bilgilendirmeye dayalı konuşmalarda hangi kazanımlara mutlaka yer verilmesi gerektiği konusunda görüşlerini belirtmeleri istenmiştir (Ek-Ç). Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 53 maddelik taslak değerlendirme formu, “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” ve “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” boyutları altında 27 maddeye indirilmiştir (Ek-D). Uzman görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kendall’s W uyum istatistiği hesaplanmıştır. Elde edilen 0,502 Kendall’s W değeri 52 serbestlik derecesinde anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu durum uzman görüşlerinin birbiriyle uyumlu olduğu ve ölçme aracının geçerli olduğu sonucunu ortaya koymuştur. 5’li likert tipi şeklinde hazırlanan değerlendirme formunda puanlamalar “1-Hiç Gözlenmedi, 2-Çok az gözlendi, 3) Orta derecede gözlendi, 4- Çoğu zaman gözlendi, 5- Her zaman gözlendi” şeklinde yapılmıştır. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formunun içerik geçerliliği bu şekilde sağlanmıştır. Kazanımların ölçülmesinde objektifliği sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda “Konuşma Becerisi Kazanımlarını Değerlendirme Ölçütleri” (Ek-E) adı altında tablo oluşturulmuş, bu tabloda hangi puanın hangi beceriye karşılık geldiği açıklanmıştır.

### **Konuşma kaygısı ölçeği**

Çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası konuşma kaygı düzeylerini belirlemek için Demir ve Melanlıoğlu (2013) tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği”(Ek-F) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için ilk olarak çalışmanın yazarlarına telefonla ulaşılmış, yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Yazarlar tarafından kullanılması uygun görülen ölçek, elektronik ortamda araştırmacıya iletilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır:

Araştırmacılar tarafından kaynak taraması sonucu 66 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler dört Türkçe Eğitimi, iki de Ölçme Değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam altı uzman tarafından çeşitli bakımlardan incelenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler ve öneriler sonrasında doğrultusunda ölçeğin içerik ve biçimde düzeltmeler yapılmış ve ölçekten 10 madde çıkarılmış, böylece ön deneme aşamasına hazır hâle gelen 56 maddelik aday ölçek ortaya çıkmıştır. Bu ölçekteki maddelerin öğrencilerin konuşma kaygılarını ortaya koyup koymadığı, Ankara Yenimahalle'deki çeşitli okullarda öğrenim gören 50 kişilik bir öğrenci grubuna sorulmuştur. Ardından öğrencilerin cevapladığı her bir madde üzerindeki görüş ve öneriler doğrultusunda ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu maddelere yönelik 5 dereceli Likert tipi bir ölçme formu hazırlanmış, bu formda kaygı için olumlu ifade taşıyan maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde ve kaygı için olumsuz ifade taşıyan maddeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Çalışmanın faktör analizi için 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara Yenimahalle'deki 10 okulda 6, 7 ve 8. Sınıfa devam eden 537 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu 56 maddeden madde toplam korelasyonunda toplam puanla .30'un altında ilişki gösteren 23 madde faktör analizine alınmamıştır. Geriye kalan 33 maddeden 14'ü konuşma kaygısı için olumsuz madde niteliğindeyken 19'u konuşma kaygısı için olumlu ifadeler taşıyan maddeler olarak öne çıkmıştır. Bu ölçekten elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunda Bartlett testinin anlamlı çıkması ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısının .50'den yüksek olması gerekir. Bu test sonucuna göre KMO katsayısı .80'in üzerinde çıkmış (.890), bu da verilerin faktör analizinde kullanımı için çok uygun olduğunu göstermiştir. Bir diğer test olan Bartlett testinin sonucu ise anlamlı bulunmuştur.



Ölçeğin yapı geçerliğini tespit için yapılan faktör analizinde, 40 yük değeri temel alınmıştır. “*Konuşma becerisine yönelik ön yargı*” olarak adlandırılan 15 maddelik birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,647 ilâ ,478 arasında değişmiştir. “*Konuşma özgüveni*” olarak isimlendirilen ve 7 maddeden oluşan ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri ,740 ilâ ,470 arasında değişmiştir. “*Konuşmaktan zevk alma*” şeklinde adlandırılan ve 4 maddeden oluşan üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerleri ,634 ilâ ,552 arasında değişmiştir. “*Değerlendirilme kaygısı*” olarak isimlendirilen ve 3 maddeden oluşan dördüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,728 ilâ ,640 arasında değişmiştir. “*Sınıf içi konuşmaya istekli olma*” olarak adlandırılan ve 4 maddeden oluşan beşinci ve son faktör kapsamındaki maddelerin yük değerleri ise ,602 ilâ ,581 arasında değişmiştir.

Yapılan analiz sonucu tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,716 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör için ,860; ikinci faktör için ,777; üçüncü faktör için ,617; dördüncü faktör için ,672; beşinci faktör için ,601 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğuna, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığının da oldukça yüksek olduğuna bir kanıt olarak gösterilebilir.

### **Görüşme formu**

“Araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama” (Büyüköztürk vd., 2013, s. 150) şeklinde tanımlanan görüşme “Olayla ilgili deneyim yaşayan bireylerin bu deneyimlerinin anlaşılması yoluyla önemli sosyal konularla ilgili bir iç görü kazanma noktasında önemli bir tekniktir” (Seidman, 2006, s. 14). Bu teknik “gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir” (Merriam, 2013, s. 86). “Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlemlenemeyeni anlamaya çalışırız” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.120).

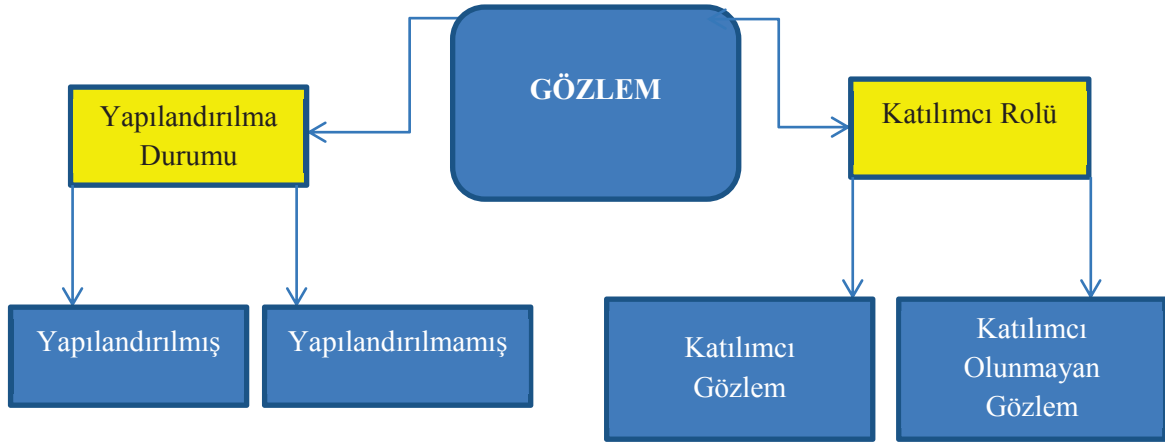
Daha derinlemesine bilgi etmek için araştırmacının ek sorular sorabilmesi, soruların yanlış anlaşılması hâlinde sorunun tekrar edilmesi ya da farklı şekillerde sorulması, görüşme esnasında sorularda değişiklik yapılması veya gerek duyulduğunda bazı soruların görüşmeden çıkarılması gibi seçenekler görüşmeyi diğer veri toplama araçlarına göre güçlü kılmaktadır (Cansız Aktaş, 2015).

Görüşme soruları yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç şekilde hazırlanabilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin uygulanan modelle ilgili görüşlerine başvurmak amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme soruları dil anlatım, anlaşılabilirlik, çalışmanın içeriğine uygunluk ölçütlerine göre iki alan uzmanınca incelenmiş, uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Oluşturulan görüşme formu beş soru ve bu soruları açıklayıcı alt sorulardan oluşmuştur (Ek-G). Görüşmeler, uygulamanın bitiminden sonra ses kayıt cihazı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Gözlem formları**

Bu formlar, araştırmacının uygulama esnasında ortaya çıkan aksaklıkları günlük olarak yazıya döktüğü, öğrencilerdeki gelişimi, olumlu-olumsuz durumları ifade ettiği notlardan oluşturulmuştur.

“Bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi; inceleme sonucu elde edilen değer” (TDK, 2010, s. 985-986) anlamlarında kullanılan gözlemler, yapılandırılma durumu ve katılımcı rolüne göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Gözlem türleri. (Büyüköztürk vd.’den (2013) uyarlanmıştır.)

yapılandırılmamış gözlem ve katılımcı rolüne göre gözlem türlerinden katılımcı gözlem kullanılmıştır.

“Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi yapılandırılmamış ve gözlemciye bilgi toplamada ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir tür gözlem yöntemidir. Bunlar not alma, günlük tutma ve genellikle bilgi sunandan bilgi toplama şeklindedir” (Büyüköztürk vd. 2013, s. 141). Katılımcı rolüne göre gözlem çeşitlerinden biri olan katılımcı gözlemde ise araştırmacı, çalışma yaptığı grubun bir üyesi olarak karşımıza çıkar. Howard S. Becker’e göre tüm araştırma stratejileri arasından en kapsamlısı katılımcı gözlemdir. Bu gözlem türündeki veriler, değerlendirme çalışması yapan araştırmacının uygulanan programı veya işlemi anlamasına yardımcı olur (Patton, 2014).

Gözlemin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda bu verilerin araştırmacılar tarafından kayda geçirilmesi farklı şekillerde olabilir. “Not alma, gözleme dayalı çalışmalarda en sık kullanılan kaydetme yöntemidir. Araştırmacı kendi geliştirdiği kısaltmalar yoluyla, gözlem sürecinde mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı not almaya çalışır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 182). “Araştırmacı görüşme esnasında ayrıntılı notlar almış olsa bile gözlem biter bitmez en uygun zamanda bütün notlar bir hikâye şeklinde yazıya dökülmelidir” (Merriam, 2013, s. 122). Bu çalışmada araştırmacı, etkinlikler esnasında aldığı

notları dersin bitiminde bilgisayar ortamında yazıya aktarmış, gözlem raporları hafta hafta listelenerek dosyalanmıştır.

### **Öğrenci ders değerlendirme raporları**

Gerçekleştirilen çalışmanın süreç değerlendirmesini yapmak için öğrencilerden her dersin sonunda dersin içeriğini, kendi gelişimlerini ve araştırmacıyı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden alınan bu bilgiler uygulamanın sonunda yapılan öğrenci görüşmelerinde ortaya çıkan verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

#### **Etkinliklerin oluşturulma süreci**

Uygulamanın gerçekleştirileceği 10 haftalık süreçte kullanılacak etkinliklerin oluşturulması için öncelikle konuşma eğitimi üzerine yazılan kitap, makale ve tezlerdeki etkinlikler ile İlköğretim Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplardaki etkinlik örnekleri incelenmiştir. Bu etkinlikler ile araştırmacı tarafından oluşturulan etkinlikler, etkinlik havuzunda toplanmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında uygulama esnasında ölçülecek olan kazanımları en üst düzeyde temsil edebilecek etkinlikler olmasına özen gösterilmiştir. Bunun için her bir etkinliğin hangi kazanımları ölçebileceği “etkinlik-kazanım” listesi oluşturularak gösterilmiştir. Etkinlik havuzunda yer alan etkinliklerden uygulamada kullanılması uygun olanları tespit etmek amacıyla iki alan uzmanı ile bir Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan etkinlikleri;

- a) Kazanımlara,
- b) Sınıf seviyesine,
- c) Temalara

uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir. (Ek-H) Bu üç ölçütün tamamından “uygun” görüşü alan etkinlikler uygulamada kullanılmak üzere ayrılmıştır. Ardından bu etkinlikler ders kitabındaki temalara (“Atatürk”, “Sağlık ve Çevre”, “Değerlerimiz”) uygun olacak şekilde

haftalara göre listelenmiş, buna uygun ders planları hazırlanmıştır. Ders planları hazırlanırken derste yapılacak çalışmalar konuşmanın aşamaları ve kullanılan modelin aşamalarına göre basamaklandırılmıştır. (Ek-I)

### **Ön test/son test konuşma konularının seçimi ve uygulaması**

Çalışmada öğrencilerin ön test ve son testteki konuşma becerilerini ölçmek için onlara herhangi bir konu verilmeyip bir öyküleyici bir de bilgilendirici metin verilmesi ve öğrencilerin bu metinleri anlatması ve yorumlaması şeklinde bir uygulamaya gidilmiştir. Metinlerin seçiminden önce Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş, 2015-2016 eğitim öğretim yılında il merkezinde okutulacak olan 5. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı temin edilmiştir. Bir önceki eğitim öğretim yılında okutulan ders kitabı hakkında da bilgi alınmış, böylece öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları 4. ve 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile öğretmen kılavuz kitaplardaki dinleme metinlerinden bir metin havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan metin havuzundan ön test ve son testte kullanılmak üzere seçilecek iki öyküleyici, iki bilgilendirici metin için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Metinlerin seçiminde;

Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin içerik olarak birbirine yakın olması,

Ön test metinleri ile son test metinlerinin içerik, kelime sayısı gibi özellikler bakımından eş değer olması,

Öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu”nda yer alan konuşma becerisi kazanımlarını gösterebilmelerine imkan sağlaması,

Öğrenciler için ilgi çekici olması ve öğrencilerin metinler üzerinde konuşmalarını sağlayacak nitelikte olması

ölçütleri baz alınmıştır. Uzmanlar tarafından bu ölçütlere göre değerlendirilen ve çalışmada kullanılması uygun görülen metinlere (Ek-İ ve Ek-J) yönelik bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9  
*Ön Test ve Son Testte Kullanılan Metinlere Ait Özellikler*

Metnin Adı	Metnin Türü	Uygulama	Kaynak
Musluklu Su Bidonu	Öyküleyici	Ön test	İlköğretim Türkçe 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı- Ada Yayıncılık
Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı	Bilgilendirici	Ön test	İlköğretim Türkçe 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı- MEB Yayınları
Çocukluğumdaki Bayramlar	Öyküleyici	Son test	İlköğretim Türkçe 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı- Ada Yayıncılık
Edison Elektrik Ampülü Yapıyor	Bilgilendirici	Son test	İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı- Engin Yayınevi

Tablo 9'a göre ön test ve son testte iki öyküleyici iki bilgilendirici metin kullanılmıştır. Bu metinlerden üç tanesi 5. Sınıf, bir tanesi de 4. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarından alınmıştır. Uygulama sürecinde gerek ön testte gerekse son testte öğrencilere birkaç gün öncesinden çalışma hakkında bilgi sunulmuş, çalışmada kullanılacak metinlere yönelik konuyu sezdirecek ipuçları da verilmiştir. Öğrencilere metinlerin birer araç olduğu, yalnızca metinleri anlatmalarına gerek olmadığı, metinlerle ilgili yorumların, örneklerin, karşılaştırmaların vb. de yapılabileceği söylenmiştir.

Ön test ve son test çalışmalarının öğrencilerin kendilerini sınıf dışında daha rahat hissedebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmesi amacıyla okul idaresiyle iş birliği içerisinde olunmuş ve uygulamanın Z-Kütüphanede (Ek-K) gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Uygulama günlerinde öğrenciler 5-6 kişilik gruplar hâlinde kütüphaneye alınmış, kendilerine verilen süre içerisinde onlardan metinleri okumaları ve konuşmaya hazırlanmaları istenmiştir. Verilen sürenin bitiminde öğrenciler kütüphane dışına çıkarılmış, konuşmacı sırasına göre daha sonra tek tek içeriye alınmışlardır. Bu şekilde öğrencilerin kendilerinden önce konuşan arkadaşlarının konuşmalarını ezberlemelerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Yine bu düşünceyle çalışmada kullanılan metinlerin de çalışma ortamının dışına çıkarılması uygun görülmemiştir. Konuşmalar, araştırmacı ve alanında uzman bir puanlayıcının karşısında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından video kaydı alınması uygun görülmediğinden çalışmalar okul idaresinin bilgisi dâhilinde yalnızca ses

kaygı ile yürütülmüştür. Konuşmalarda ses kaydından anlayamayacak kazanımlar için gözlemler yapılmış ve notlar alınmıştır. Konuşmaların belirli yerlerinde ihtiyaç duyulması hâlinde öğrencilere ipuçları verilip sorular sorulmuştur.

## **Uygulama Süreci**

### **Deney grubunda derslerin işlenmesi**

Deney grubunda derslerin işlenmesi sürecinde konuşma becerisinin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik uygulamalar ile Doğrudan Öğretim Modelinin aşamaları dikkate alınmış, çalışmalar bu kapsamda çalışma takvimine göre (Ek-L) 10 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Derslerin işleniş basamakları şu şekilde organize edilmiştir.

1. Basamak: Her dersin başında öncelikle bir önceki hafta işlenen dersin tekrarı yapılmış, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere o günkü derste verilecek olan kazanımları sezdirecek anahtar kelimeler tahtaya yazılmış, öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ardından öğrencilere o günkü derste hangi kazanımları konuşmalarında gösterecekleri ve hangi konularda konuşmalarını yapacakları detaylı şekilde açıklanmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili soruları olduğu takdirde bu sorular cevaplandırılmıştır.

2. Basamak: Bu bölümde öğretmenin, öğrenciye model olması amacıyla öncelikle konuyla ilgili kısa bir konuşma yapması öngörülmüştür. Bu konuşmada becerilerin ön plana çıkarılması, öğrencilerin bu konuda örnek bir uygulama görmeleri amaçlanmıştır.

3. Basamak: Bu aşama rehberlikli uygulamaların yapıldığı, asıl etkinliğe geçmeden önce gerçekleştirilen, öğretmen ile öğrencinin birlikte yürüttüğü, dönüt ve düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Bu bölümde daha çok video, fotoğraf gibi kısa filmler üzerine öğrencilerin konuşTURULMASI esas alınmıştır. Sahneye çıkan öğrenci konuşma becerilerinde eksiklik

gösterdiği takdirde araştırmacı tarafından müdahalelerde bulunulmuş, gerekli hâllerde öğrencilere tekrar model olunmuş, öğrencinin doğru davranışı göstermesi hedeflenmiştir.

4. Basamak: Bu aşama öğrencilerin konuya hazırlık yaptıkları aşamadır.

5. Basamak: Bağımsız uygulamaların yapıldığı bölümdür. Uygulamaların bitiminde öğrencilerin araştırmacı veya diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi yapılmıştır. Uygulama sürecine yönelik fotoğraflar Ek-M’de sunulmuştur.

6. Basamak: Ders süresince araştırmacının yaptığı gözlemlerin yazıya aktarıldığı, öğrencilerin dersle ilgili değerlendirmelerini yaptıkları ders dışında yürütülen çalışmaların olduğu bölümdür.

### **Kontrol grubunda derslerin işlenmesi**

Kontrol grubundaki dersler Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konu ve yönergelerle uygun olarak 10 haftalık çalışma planı (Ek-N) üzerinden yine araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğretmen kılavuz kitapta yer alan konu ve yönergelerle ait örnekler Şekil 6’da gösterilmiştir.

#### **Ç. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu**

##### **1. Konuşma**

- Öğrencilerinize Fatih Sultan Mehmet’le ilgili bir olay, hikâye bilip bilmediklerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını söyleyiniz.
- Konuşmalarında yaşantılarından ve günlük hayattan örnekler vermelerini, tanımlamalar yapmalarını hatırlatınız.

#### **Ç. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu**

##### **1. Konuşma**

- Öğrencilerinizden kitap okumanın yararları hakkında konuşmalarını isteyiniz.
- Konuşma yaparken konuşma kurallarına uymaları gerektiğini ve ikna edici olmalarını öğrencilerini-ze hatırlatınız.

Şekil 6. Öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliği yönergelerine ait örnekler.

Şekil 6’da görüldüğü üzere öğretmen kılavuz kitaplardaki konuşma yönergeleri konuşma, yazma ve görsel sunu ana başlığı altında verilmektedir. Öğrencilere öncelikle konuşma konusunun ne olacağı açıklandıktan sonra bu konuşmalarında nelere dikkat etmeleri gerektiğine kısaca değinilmektedir.



## Verilerin Analizi

### Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ön test, son test ve kalıcılık testi sonrası iki puanlayıcı tarafından (araştırmacı ve bir alan uzmanı) puanlanmış, sonuçlar SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Uygulama öncesi ve sonrası iki ayrı puanlayıcının her bir gruptaki öğrenciler için yapmış olduğu değerlendirmelerin Cronbach Alfa iç tutarlılığı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

#### *Puanlayıcılar Arasındaki Uzlaşma Yüzdesini Gösteren Cronbach's Alpha Değerleri*

Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu		Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	
Deney	Ön test	1.puanlayıcı	.952	27
		2.puanlayıcı	.955	27
	Son test	1.puanlayıcı	.979	27
		2.puanlayıcı	.980	27
	Kalıcılık testi	1.puanlayıcı	.973	27
		2.puanlayıcı	.975	27
Kontrol	Ön test	1.puanlayıcı	.957	27
		2.puanlayıcı	.853	27
	Son test	1.puanlayıcı	.982	27
		2.puanlayıcı	.979	27

Konuşma Becerileri Değerlendirme Formuna göre iki puanlayıcı tarafından öğrencilerin konuşma becerileri puanlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .952 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .955 bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .979 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .980 bulunmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .957 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .955 bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama

sonrası birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .982 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .979 bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yapılan kalıcılık testinde birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .973 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .975 bulunmuştur. Elde edilen iç tutarlılıkların yüksek olduğu gözlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma becerileri puanlarının karşılaştırılması 1 ve 2. puanlayıcıların yapmış olduğu puanlamaların ortalamaları alınarak yapılmıştır.

Araştırmanın bir diğer nicel veri toplama aracı olan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından ön test ve son testte doldurulduktan sonra SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yapılan Cronbach’s Alpha testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Güvenirliğine Yönelik Cronbach's Alpha Sonuçları*

Konuşma Kaygısı Ölçeği	Grup	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Uygulama Öncesi	Deney	.850	33
	Kontrol	.771	33
Uygulama Sonrası	Deney	.947	33
	Kontrol	.902	33

Tablo 11’e göre uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .850 ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .771 olarak bulunmuştur.

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .947 ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .902 olarak yüksek bulunmuştur.

Nicel verilerin analizinde öncelikle parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. “Araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin koşullar elverdiğince öncelikle parametrik test olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur” (Can, 2014, s. 81). Ancak parametrik testlerin yapılabilmesi, verilerin dağılımının belli koşulları sağlayıp sağlamamasına bağlıdır. Verilerin normal dağılım özellikleri gösteriyor olması bu koşulların en önemlisidir (Can, 2014).

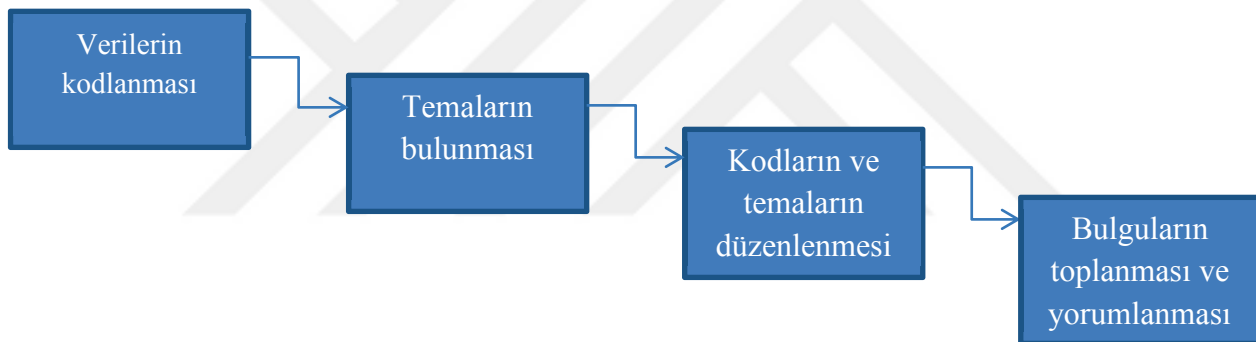
Verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi eldeki verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını sına esasına dayanır ve “mevcut verilerin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark yoktur” şeklinde bir yokluk hipotezini test eder (Can, 2014). Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden t-testi, normal dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. “İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2013, s. 39). Bağımsız örnekler için uygulanan t-testlerinin parametrik olmayan alternatifi şeklindeki Mann-Whitney U Testi ise ölçülen iki bağımsız grup arasındaki farklılıkların testi için kullanılır. Bu testte iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması yerine grupların medyanları karşılaştırılır (Kalaycı, 2010).

### **Nitel verilerin analizi**

Bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından biri olan gözlem formları, uygulama esnasında araştırmacının almış olduğu notların ders sonrası gözden geçirilmesi ve düzenlenmesinin ardından oluşturulmuşken araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan

görüşme formları ise ses kaydı ile yapılan görüşmelerin araştırmacı tarafından görüşme sonrasında yazıya aktarılması ile elde edilmiştir. Çalışmanın nitel veri toplama araçlarından olan görüşme formlarının analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem formlarından ve ders değerlendirme raporlarından elde edilen veriler ise görüşme kayıtları sonucu ortaya çıkan tema ve kodları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, daha sonra da bu kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Nitel araştırmada veriler dört aşamada analiz edilir. Bu aşamalar Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Nitel araştırma verilerinin analiz basamakları. (Merriam'dan (2013) uyarlanmıştır.)

Şekil 7'ye göre nitel araştırmada verilerin analizinde öncelikle veriler kodlanır, ardından temalar belirlenir. Belirlenen bu kod ve temaların düzenlenmesinden sonra son aşamada bulguların toplanıp yorumlanması işlemi gerçekleştirilir.

Bu araştırmada görüşmeler gerçekleştirildikten sonra öncelikle görüşme verilerinin transkripti çıkarılmıştır. Her bir öğrencinin transkripti ayrı dosyalar şeklinde oluşturulmuş ve dosyalara 1-21 arası numara verilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu metinler üzerinde kodlar oluşturulmuştur. Birbiriyle ilişkili olduğu düşünölen kodlar, temalar altında birleştirilmiştir. Bu işlem sürecinde güvenilirliği sağlamak için elde edilen veriler birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlanarak aradaki tutarlılık incelenmiştir. Görüşme verilerinin belirli

katagoriler altında toplanması sürecinde aynı alanda çalışan farklı araştırmacıların yapacağı kodlamalardaki tutarlılık güvenirlilik açısından önem arz etmektedir. Bunun için Miles ve Huberman'ın (Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) formülü kullanılmaktadır (Cansız-Aktaş, 2015). Miles ve Huberman (1994) iyi bir nitel güvenirlilik için kodlamanın güvenirliliğinin en az % 80 uyum düzeyinde olması gerektiğini tavsiye etmiştir (Creswell, 2014). Bu araştırmada iki araştırmacının görüşlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen kodlayıcılar arası güvenirlilik .88 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın nitel sonuçlarının yer aldığı bulgular, tablolar hâlinde frekans ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir. Tabloların altında bahsi geçen tema ve kodları en iyi yansıtabileceği düşünölen örnek öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Örneğin transkript esnasında kendisine 15 sıra numarası verilen bir öğrenciden görüş alınmışsa bu öğrencinin kullandığı cümlelerin sonuna (Ö<sub>15</sub>) ifadesi yazılmıştır. Öğrenci ders değerlendirme raporlarından alınan örnek cümlelerde de aynı yöntem takip edilmiştir. Araştırmacı gözlem formlarından alınan örnekler ise tarih belirtilerek sunulmuştur.

## Bölüm IV: Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada ulaşılan bulgular alt problemlere dayalı olarak nicel ve nitel boyutlara göre verilmiştir:

### Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

**1. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma) anlamlı bir fark göstermekte midir?**

*1.1. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma) ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?*

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmeden önce grupların dağılımların normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Becerisi Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları*

	Grup	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Uygulama Öncesi Konuşma Becerileri Puanı	Deney	0.161	21	0.16*
	Kontrol	0.136	21	0.20*

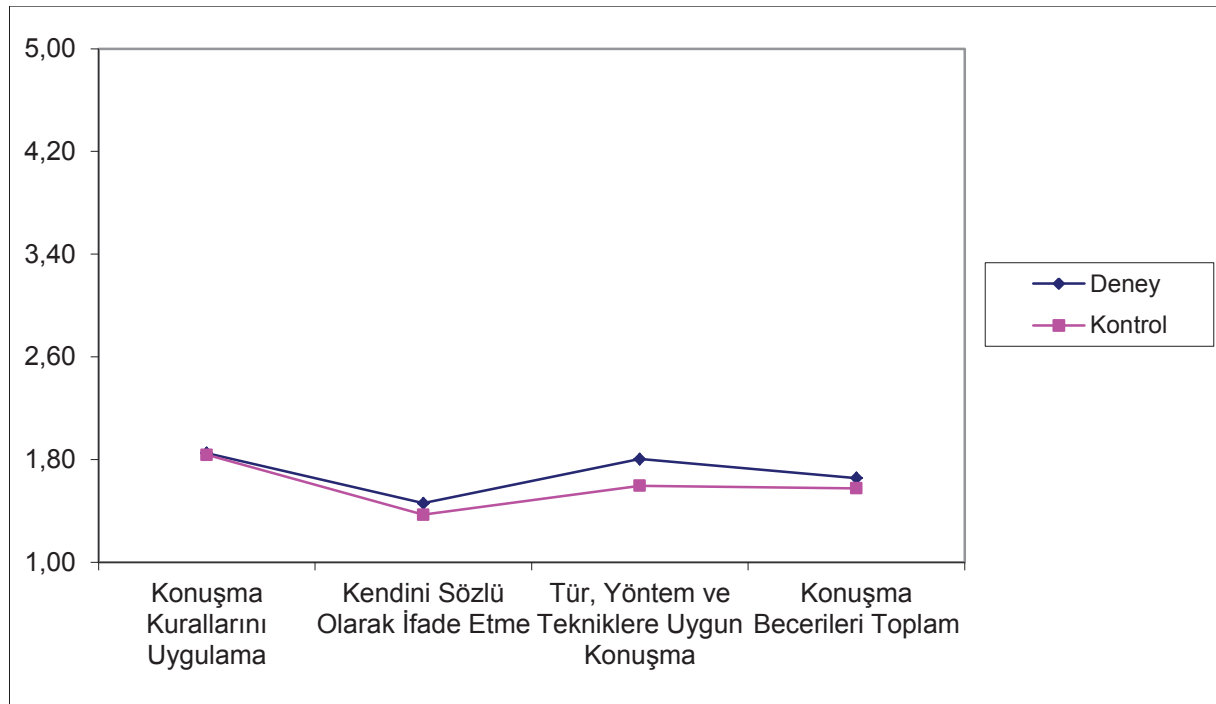
Tablo 12’den elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının normal dağıldığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen konuşma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile sınıanmış ve sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Becerilerinin T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	X	Std. sapma	Parametrik karşılaştırma	
					t	p
Konuşma Kurallarını Uygulama	Deney	21	1.85	0.55	.079	.937
	Kontrol	21	1.84	0.62		
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	Deney	21	1.46	0.34	.846	.403
	Kontrol	21	1.37	0.35		
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	Deney	21	1.80	0.56	1.285	.206
	Kontrol	21	1.60	0.49		
Konuşma Becerileri Toplam	Deney	21	1.66	0.44	.577	.567
	Kontrol	21	1.58	0.45		

Tablo 13'teki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen "Konuşma Kurallarını Uygulama", "Kendini Sözlü Olarak İfade Etme", "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma" alt boyut puanları ile "Konuşma Becerileri" toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test eden t-testi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu durum, "Konuşma Becerileri" toplam puanı, "Konuşma Kurallarını Uygulama", "Kendini Sözlü Olarak İfade Etme" ve "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma" alt boyutları bakımından deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi konuşma beceri düzeyleri.

**1.2. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma) son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Uygulama sonrası ölçülen konuşma beceri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Normallik Dağılım Testi Sonuçları*

	Grup	Kolmogorov- Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Uygulama Sonrası Konuşma Becerileri	Deney	0.097	21	0.20*
	Kontrol	0.241	21	0.00



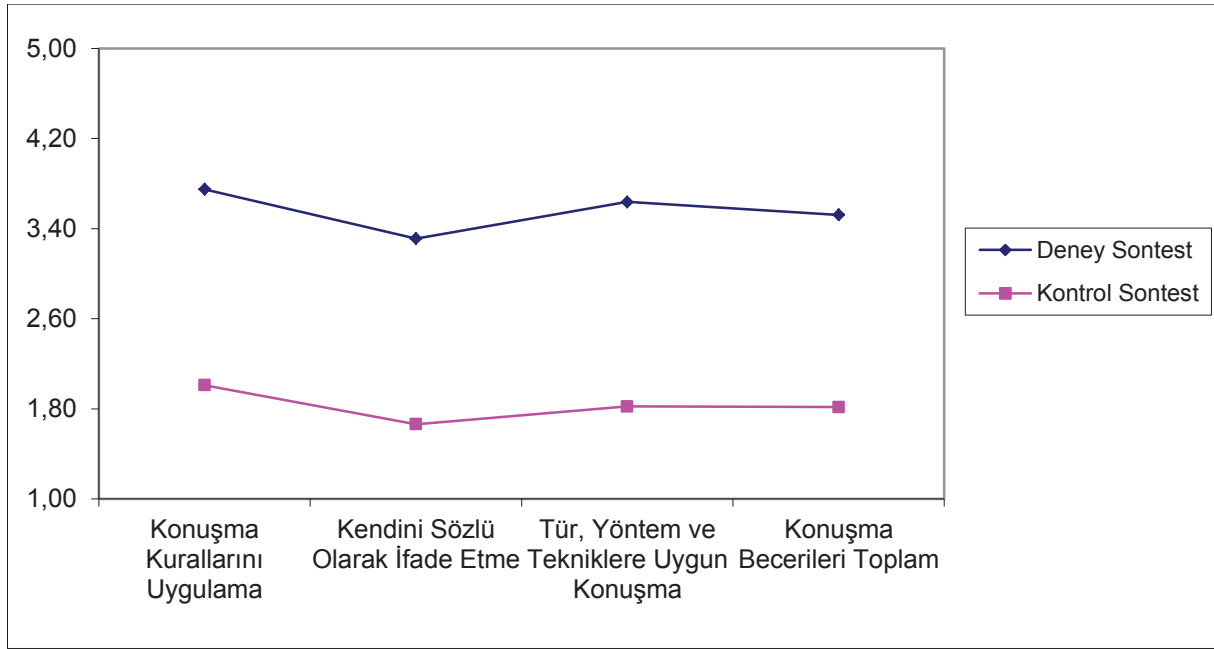
Tablo 14 incelendiğinde uygulama sonrası konuşma beceri puanlarına göre deney grubunun normal dağıldığı ( $p > .05$ ) ancak kontrol grubunun normal dağılmadığı ( $p < .05$ ) görülmüştür. Bu sebeple; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen konuşma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile sınanmış ve sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Becerilerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Non-parametrik karşılaştırma	
					U	p
Konuşma Kurallarını Uygulama	Deney	21	30.57	642	30.000	.000*
	Kontrol	21	12.43	261		
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	Deney	21	30.79	646.5	25.500	.000*
	Kontrol	21	12.21	256.5		
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	Deney	21	30.21	634.5	37.500	.000*
	Kontrol	21	12.79	268.5		
Konuşma Becerileri Toplam	Deney	21	30.67	644	28.000	.000*
	Kontrol	21	12.33	259		

Tablo 15’teki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme”, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” alt boyut puanları ile “Konuşma Becerileri” toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Ortalamalar incelendiğinde bulunan bu farkın deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Deneysel ve kontrol gruplarının uygulama sonrası konuşma beceri düzeyleri.

**1.3 Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma) erişim puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Konuşma becerileri erişim düzeylerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemeden önce normallik testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

*Deneysel ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Becerileri Erişim Düzeyleri Normallik Dağılım Testi Sonuçları*

	Grup	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Konuşma Becerileri Erişim Puanları	Deneysel	0.106	21	0.20*
	Kontrol	0.154	21	0.20*

Tablo 16 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının konuşma becerileri erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma becerileri erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik testlerden bağımsız örneklem için t testi ile sınanmış ve sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Becerileri Erişim Düzeylerinin T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	X	Std. sapma	Parametrik karşılaştırma	
					t	p
Konuşma Kurallarını Uygulama	Deney	21	1.90	0.45	11.558	0.000*
	Kontrol	21	0.17	0.52		
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	Deney	21	1.85	0.61	9.398	0.000*
	Kontrol	21	0.29	0.46		
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	Deney	21	1.83	0.53	8.605	0.000*
	Kontrol	21	0.23	0.67		
Konuşma Becerileri Toplam	Deney	21	1.87	0.49	10.823	0.000*
	Kontrol	21	0.24	0.48		

Tablo 17’deki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme”, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” alt boyut puanları ile “Konuşma Becerileri” toplam puanlarına ilişkin erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Ortalamalar incelendiğinde erişim puanlarında bulunan bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre Doğrudan Öğretim Modeline uygun öğretim programının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği (etkili olduğu) sonucuna varılmıştır.

## 2. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin kalıcılık düzeyi nasıldır?

Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin uygulama sonrası ve uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testi ölçümlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımlı gruplar t-testi ile sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18

*Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi T-Testi Sonuçları*

	N	X	Std. sapma	t	p
Kalıcılık testi	21	-0.07	0.34	-1.03	0.31

Tablo 18 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin uygulamanın sonunda ve uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra ölçülen konuşma beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ) Bu durum, Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde kalıcı bir etki oluşturduğunu göstermiştir.

## 3. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve alt boyutları (Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma) anlamlı bir fark göstermekte midir?

*3.1. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve alt boyutları (Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma) ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?*

Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı puanlarına göre normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Kaygısı Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları*

	Grup	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Uygulama Öncesi Konuşma Kaygısı Düzeyi	Deney	0.112	21	0.20*
	Kontrol	0.127	21	0.20*

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı puanları dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır ( $p > .05$ ). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik testlerden bağımsız örneklem için t testi ile sınanmış ve sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Kaygılarının T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Grup	N	X	Std. sapma	Parametrik karşılaştırma	
					t	p
Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı	Deney	21	1.96	0.59	-1.521	0.136
	Kontrol	21	2.26	0.67		
Konuşma Öz Güveni	Deney	21	2.31	0.78	0.835	0.409
	Kontrol	21	2.12	0.75		
Konuşmaktan Zevk Alma	Deney	21	2.14	1.20	0.104	0.917
	Kontrol	21	2.11	1.01		
Değerlendirilme Kaygısı	Deney	21	2.27	0.91	-1.182	0.244
	Kontrol	21	2.60	0.92		
Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma	Deney	21	2.45	1.04	-0.798	0.429
	Kontrol	21	2.68	0.77		
Konuşma Kaygısı Toplam	Deney	21	2.15	0.57	- .856	.397
	Kontrol	21	2.29	0.49		

Tablo 20'ye göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı”, “Konuşma Öz Güveni”, “Konuşmaktan Zevk Alma”, “Değerlendirilme Kaygısı”, ve “Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma” alt boyut puanları ile “Konuşma Kaygısı” toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı düzeylerinin uygulama öncesinde birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

**3.2. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve alt boyutları (Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma) son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası konuşma kaygıları puanları dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Kaygısı Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları*

	Grup	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Uygulama Sonrası Konuşma Kaygısı Düzeyi	Deney	0.219	21	0.01
	Kontrol	0.125	21	0.20*

Tablo 21 incelendiğinde; uygulama sonrası konuşma becerileri puanları dağılımının deney grubunda normal olmadığı ancak kontrol grubunda normal olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ile sınanmış ve sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Kaygılarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Boyutlar	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Non-parametrik karşılaştırma	
					U	p
Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı	Deney	21	17.98	377.5	146.500	0.060
	Kontrol	21	25.02	525.5		
Konuşma Öz Güveni	Deney	21	20.69	434.5	203.500	0.666
	Kontrol	21	22.31	468.5		
Konuşmaktan Zevk Alma	Deney	21	16.98	356.5	125.500	0.015*
	Kontrol	21	26.02	546.5		
Değerlendirilme Kaygısı	Deney	21	16.19	340	109.000	0.004*
	Kontrol	21	26.81	563		
Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma	Deney	21	15.19	319	88.000	0.001*
	Kontrol	21	27.81	584		
Konuşma Kaygısı Toplam	Deney	21	16.79	352.5	121.500	.013*
	Kontrol	21	26.21	550.5		

Tablo 22'ye göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” ve “Konuşma Öz Güveni” alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Ancak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen “Konuşmaktan Zevk Alma”, “Değerlendirme Kaygısı” ve “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen konuşma kaygı düzeyleri toplam puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

**4.3. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kayguları ve alt boyutları (Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma) erişiş puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Uygulama sonrası ve öncesi ölçülen konuşma kaygı puanlarının deney ve kontrol grubunda normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası ve Uygulama Öncesi Ölçülen Konuşma Kaygısı Puanlarının Normallik Dağılım Testi Sonuçları*

	Grup	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Uygulama Sonrası ve Öncesi Konuşma Kaygısı Düzeyi	Deney	0.073	21	0.20*
	Kontrol	0.097	21	0.20*

Tablo 23 incelendiğinde; uygulama sonrası ve öncesi ölçülen konuşma kaygısı puanlarının dağılımının deney ve kontrol gruplarında normal olduğu bulunmuştur ( $p > .05$ ). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ve öncesi ölçülen konuşma kaygı düzeyleri arasındaki fark puanlarının anlamlı olup olmadığı parametrik testlerden bağımsız örneklem için t ile sınınmış ve sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

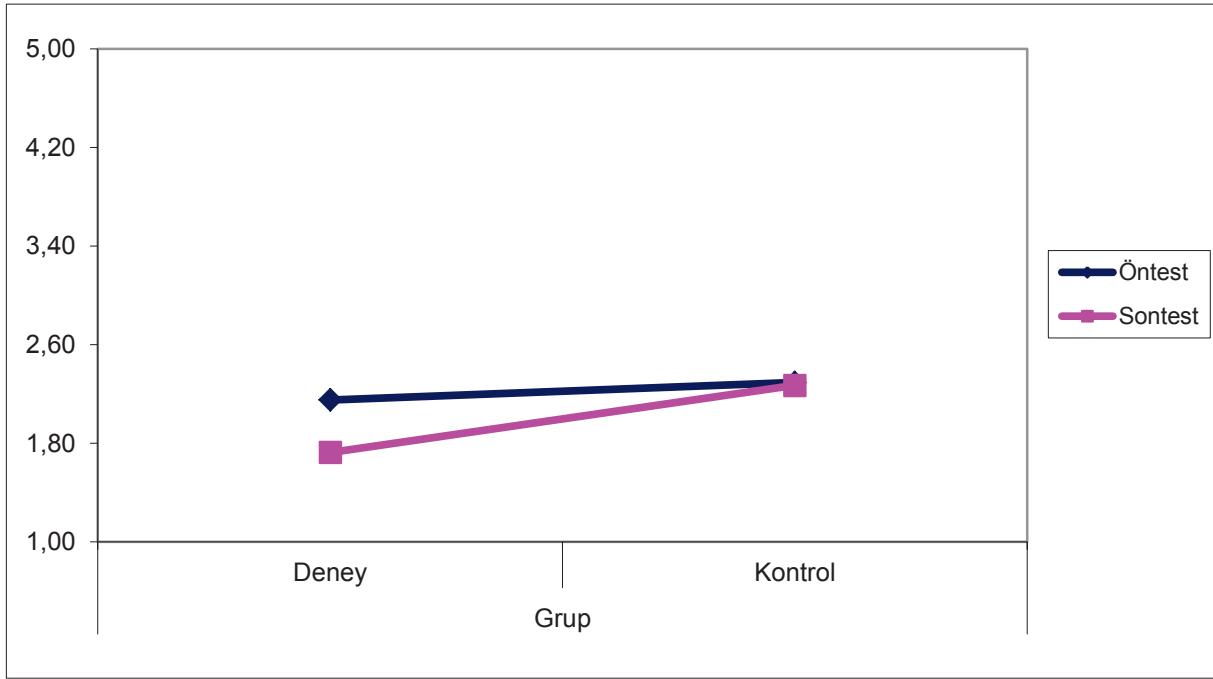
*Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası ve Uygulama Öncesi Ölçülen Konuşma Kaygısı Puanlarının T- Testi Sonuçları*

	Grup	N	X	Std. sapma	Parametrik karşılaştırma	
					t	p
Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı	Deney	21	-0.25	0.80	-0.424	0.67
	Kontrol	21	-0.16	0.65		
Konuşma Öz Güveni	Deney	21	-0.59	0.96	-1.447	0.15



	Kontrol	21	-0.15	0.99		
Konuşmaktan Zevk Alma	Deney	21	-0.52	1.18	-2.012	0.04*
	Kontrol	21	0.25	1.31		
Değerlendirilme Kaygısı	Deney	21	-0.49	1.52	-0.972	0.33
	Kontrol	21	-0.05	1.45		
Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma	Deney	21	-0.65	0.98	-2.862	0.00*
	Kontrol	21	0.24	1.04		
Konuşma Kaygısı Toplam	Deney	21	-0,43	0,56	-2,108	.041*
	Kontrol	21	-0,02	0,68		

Tablo 24'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ve öncesi ölçülen konuşma kaygı düzeyleri arasındaki fark puanlarının “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı”, “Konuşma Öz Güveni” ve “Değerlendirilme Kaygısı” alt boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p > .05$ ). Buna karşın deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ve öncesi ölçülen konuşma kaygı düzeylerinin “Konuşmaktan Zevk Alma”, “Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma” ve “Konuşma Kaygısı” toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu farklılığın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Bu durum, Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşmaya dayalı kaygılarının azaldığı sonucunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ile son testte ölçülen kaygı düzeyleri Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Deney ve kontrol gruplarının ön test/son test kaygı düzeyleri.

### Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmelerin içerik analizi ile elde edilen bulgularına değinilmiştir. Araştırmanın diğer nitel veri toplama araçlarından olan araştırmacı gözlem formu ve öğrenci ders değerlendirme raporlarından alınan örnekler de öğrenci görüşlerini desteklemek amacıyla bu bölümde kullanılmıştır.

Görüşmede öğrencilere uygulamaya başlamadan önce topluluk önünde konuşmayla ilgili duygu ve düşünceleri sorulmuş, en çok hangi konularda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar temalara ve kodlara ayrılmış, sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

*Öğrencilerin “Konuşmayı Olumsuz Etkileyen Faktörler”e Yönelik Uygulama Öncesindeki Görüşleri*

Kategori	Tema	Kod	f	%
	Fiziksel	Göz teması kuramama	3	% 6
		Beden dilini kullanamama	1	% 2
	<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>% 8</b>
Uygulama Öncesi Konuşmayı	Bilişsel		6	% 12
	<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>% 12</b>
Olumsuz Etkileyen Faktörler		Heyecan	12	% 25
		Korku	11	% 23
		Utangaçlık/ Çekingenlik	10	% 20
	Duyuşsal	Öz güven eksikliği	4	% 8
		Derse karşı olumsuz tutum	2	% 4
	<b>Toplam</b>		<b>39</b>	<b>% 78</b>

Tablo 25’e göre öğrenciler uygulamaya başlamadan önce topluluk önünde konuşmayla ilgili hangi duygu ve düşünceleri yaşadıklarını belirtmişler ve öğrencilerin görüşleri fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç temaya ayrılmıştır. Buna göre öğrenciler % 78 gibi çok büyük bir oranda heyecan, korku, utangaçlık, öz güven eksikliği ve derse karşı olumsuz tutumu içeren duyuşsal sıkıntıları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Mesela ilk başta ben çok heyecanlıydım, pek çıkmak istemiyordum.” Ö<sub>1</sub>*

*“Kendimi çok korkak görüyordum siz gelmeden önce.” Ö<sub>16</sub>*

*“Utaniyordum konuşurken. Böyle cesaretsizdim konuşurken.” Ö<sub>21</sub>*

Öğrenciler % 12 oranında da bilişsel faktörlerden kaynaklı olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

*“Toplum içine çıktığımda konuşurken söylediklerimi untabiliyordum. Aklımda olan şeyleri dile getiremiyordum.” Ö<sub>12</sub>*

*“Ne diyeceğimi bilemiyor, kekelemeye başlıyordum.” Ö<sub>17</sub>*

*“Sahneye girdiğimde birdenbire ne söyleyeceğimi unutuyordum.” Ö<sub>5</sub>*

Göz teması kuramama ve beden dilini kullanamama da öğrencilerin uygulama öncesi konuşmalarını olumsuz etkileyen fiziksel faktörler olarak % 8 oranında ifade edilmiştir.

Temayla ilgili örnek cümleler şu şekildedir:

*“Göz teması falan kurmuycordum. Beden dilini kullanmıycordum.” Ö<sub>7</sub>*

*“Bazı zamanlar göz teması hiç kurmuycordum.” Ö<sub>8</sub>*

*“Utandığım için ben hiç göz teması kurmuycordum.” Ö<sub>10</sub>*

Ders değerlendirme raporunda Ö<sub>5</sub> *“İnsanlar başta hiç konuşma yapmamış olabilir ve bu yüzden strese ardından heyecana kapılabilir veya sahne korkusu yaşayabilir. Biz geçen hafta sahne korkumuzu nasıl yeneceğimize dair çeşitli yöntemlerle çalışmalar yaptık.”* yorumuyla sahne korkusunun nedenlerine değinmiştir. Ö<sub>15</sub> *“Ben o konuşmayı hazırlarken öğretmenimizin bize öğrettiği derin nefes çalışmasını uyguladım. Ve gerçekten işe yaradı, heyecanım geçmişti.”* cümleleriyle heyecanını yenmeyi nasıl başardığını ve *“Öğretmenimiz göz teması kurmayı unutmayın demişti. Ben de bunu dikkate alarak herkesle göz teması kurmaya çalıştım.”* cümleleriyle de göz teması kuramama sıkıntısını nasıl giderdiğini anlatmıştır. Yine aynı öğrenci ilk sahne deneyimini *“Sonunda sahneye çıkabildim. Sahnede biraz heyecanlanmıştım.”* cümleleriyle ifade etmiş, sahne heyecanının bir iki derste ortadan kalkacak bir duygu olmadığını da hissettirmiştir. Ö<sub>14</sub> *“Bu hafta ben de çıkmayı istiyorum ama çok heyecanlanıyorum ve maalesef çıkamıyorum.”* açıklamasıyla heyecanını yenememenin topluluk önünde konuşma yapmasının önündeki en büyük engel olduğunu belirtmiştir. Ö<sub>13</sub>’ün *“Ben Türkçe dersini severim ama konuşma yapmada heyecanımı yenemiyorum.”* şeklindeki ilk haftalarda yaptığı yorum uygulamalar yapıldıkça *“Ben tahtaya çıktığımda heyecanlıydım ama korkum gitti ve heyecanımı yendim.”* şeklinde dile getirilmiştir. Öğrenci bu durumun üstesinden nasıl geldiğini de *“Konuşma yapmaya çıktığımda heyecanlı olurum ve elim ayağıma dolandır. Kendim bu korkuyu yenmek için soluk alıp veriyorum ve söyleyeceğim şeyleri zihnimden geçiriyorum ve heyecanımı yeniyorum.”* ifadeleriyle açıklamıştır. Ö<sub>19</sub> da bu açıklamaları destekler mahiyette *“Hepimiz konuşma yapmaya çıktığımızda heyecanlı oluruz. Heyecanı yenmek için nefes alıp vermek işe yarar. Konuşmaya çıkmadan önce söyleyeceğimiz şeyleri zihnimizden geçirebiliriz.”* demiştir. Ö<sub>3</sub> *“Dersimizde konuşmaya başlarken ya da*

*konuşmanın içerisinde neler yaptığımızı öğrendim. Bu dersin önemli bir ders olduğunu bildiğim için dikkatle dinlemem de bunda büyük rol oynadı.” ifadeleriyle derse yönelik tutumun öğrencinin derse olan katılımındaki önemini belirtmiştir.*

Öğrencilerin konuşmaları esnasında yaşadıkları sıkıntılar araştırmacı gözlem formuna şu şekilde yansımıştır:

*“Derste sahneye çıkmasını istediğimiz bazı öğrencileri çekingen görünce onları sınıfın önünde yanımızda duracak şekilde sahneye aldık ve onlara kendileriyle ilgili bazı sorular yönelterek cevaplarını dinledik. Haftanın etkinliği üzerine konuşmak istemeyenleri böylece kısa cümleler kuracak şekilde sınıf huzurunda konuşturmaya çalıştık. Bu öğrencilerle ders arasında yaptığımız görüşmelerde sahne korkularının olduğunu ve sınıfın kendilerini dinlemeyeceğini düşündüklerini öğrendik. Burada öğrencilerin konuşmak istemesinde ve konuşmasında başarılı olmasında çevre faktörünün etkisi ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple öğrencilerde etkili konuşma becerisini geliştirirken aynı zamanda onların etkili dinleme becerisini geliştirmek de şarttır.”(13 Kasım 2015)*

*“Her öğrenciyi konuşturmaya çalışmak ve bu konuşmaların hep aynı konu üzerinde olması bir süre sonra sınıfta bıkkınlık oluşturmaya başladı. Bu konuda önümüzdeki derslerde daha farklı etkinliklere yönelmek gerekebilir. Öncelikle grup çalışmaları yapmayı düşünüyoruz. Böylece öğrencilerin grup içi konuşma becerilerini de geliştirebiliriz. Hatta sınıf önünde konuşmaktan çekinen öğrencileri bu çalışmalarla sahneye alıştırmak daha kolay olabilir.” (20 Kasım 2015)*

*“Öğrencilerin çoğu göz teması kurmayı öğretmenle sınırlı tutuyorlar, bu yüzden konuşmalarını öğretmene yapıyormuş gibi algılanıyorlar. Sınıftaki arkadaşlarıyla göz temasına giren öğrenciler genelde kendine daha çok güvenen öğrenciler olarak görülüyor. Sınıfla göz teması kuranların sınıf hâkimiyeti de daha iyi durumda.” ( 13 Kasım 2015)*

“Sahne korkusu olan ve konuşmaktan çekinen öğrencilerle ders dışında görüşmek olumlu etkiler ortaya çıkarıyor. Öğretmen tarafından öğrencilere öz güven verilmeli. Öğrenciler yapabileceklerine inandırılmalı. ” (4 Aralık 2015)

“(…) Ayrıca konuşma etkinliklerine katılmada çekingen davranan öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte konuşma hazırlayıp onu sunma istekleri bizi sevindirdi. Bu sebeple konuşma çalışmalarında iş birlikli öğrenme/ grupta çalışma ağırlıklı bir yöntem izlenmesi faydalı olacaktır.”(25 Aralık 2015)

Bir konuşmanın etkili olabilmesi için konuşmacının dikkat etmesi gereken noktalar vardır. Görüşmede öğrencilere bir konuşmanın etkili olabilmesi için nelerin yapılması gerektiği sorulmuş, öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

“Etkili Konuşmanın Unsurları”na Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	Tema	Kod	f	%
Etkili Konuşmanın Unsurları	Bilişsel Özellikler	Ön hazırlık	9	% 13
		Konuşmanın amacını ve konusunu belirtme	4	% 6
		Hedef kitleyi tanıma	1	% 1
		Mantıksal bütünlük/ tutarlılık içinde konuşma	1	% 1
	<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>% 21</b>
	Duyuşsal Özellikler	Öz güven	4	% 6
		Heyecan kontrolü	3	% 5
	<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>% 11</b>
	Fiziksel Özellikler	Hitap	12	% 18
		Göz teması	10	% 15
Beden dili		4	% 6	
Ses tonu		1	% 1	
<b>Toplam</b>		<b>27</b>	<b>% 40</b>	
Strateji kullanımı	Özetleme	5	% 7	
	Örnekleme	4	% 6	
	Karşılaştırma	3	% 5	
	Planlama	2	% 3	
	Sebeup-sonuç ilişkisi kurma	2	% 3	
	5N1K	2	% 3	
	Betitleme	1	% 1	
<b>Toplam</b>		<b>19</b>	<b>% 28</b>	

Tablo 26’ya göre öğrencilerin etkili bir konuşmada bulunması gereken niteliklere yönelik görüşleri bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler, fiziksel özellikler ve strateji kullanımı

olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Bu temalardan “fiziksel özellikler”, öğrenci görüşlerinde % 40’lık oran ile ilk sırayı almıştır. Fiziksel özelliklerin içinde sırasıyla hitap, göz teması, beden dili ve ses tonu unsurları öğrenciler tarafından konuşmayı etkileyici kılan faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Ö<sub>12</sub> ders değerlendirme raporunda “*Jestlerin el hareketleri, mimiklerin ise yüz ifadeleri olduğunu öğrendik.*” demiş, beden dilinin iki önemli unsuruna dikkat çekmiştir. Bu aynı zamanda öğrenciden uygulama sırasında beklenen becerilerin teorik olarak bilinmesinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler konuşma esnasında özetleme, örnekleme, karşılaştırma, planlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, 5N1K, betimleme gibi stratejilerin kullanılmasının da konuşmanın etkisini artırmada etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu tema, öğrenci görüşlerinde % 28’lik oran ile ikinci sırada yer almıştır. Ön hazırlık, konuşmanın amacını ve konusunu belirtme, hedef kitleyi tanıma ve mantıksal bütünlük/tutarlılık içinde konuşma kodlarını bünyesinde barındıran “bilişsel özellikler” teması da konuşmayı etkili kılan unsurlar içinde % 21 ile 3. sırada yer almıştır. Öğrencilerin bir konuşmada en az etkili olduğunu düşündükleri öz güven ve heyecan kontrolü gibi duyuşsal özellikler ise % 11 ile son sırada yer almıştır.

Bir konuşmanın başarılı olabilmesinin yollarından biri konuşmaya iyi bir hazırlık yapmaktan geçer. Öğrencilerin konuşmalarına nasıl hazırlandıklarına yönelik sorulan soruya verilen cevaplar sadece kodlara göre düzenlenmiş, frekans ve yüzde değerleri Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

“*Konuşmaya Hazırlık Çalışmaları*”na Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f	%
Öğrencilerin Konuşmaya	Not alma	8	% 28
	Zihinsel hazırlık	8	% 28
Hazırlık Çalışmaları	Yazıya dökme	7	% 24
	Prova yapma	5	% 17
	Çevreden bilgi toplama	1	% 3
	<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>% 100</b>

Tablo 27'ye göre öğrenciler bir konuşmaya en fazla not alma ve zihinsel hazırlık şeklinde hazırlanmaktadırlar. Bunun dışında konuşmaları yazıya dökme ve konuşmaya prova yaparak hazırlanma da öğrencilerin en çok tercih ettikleri hazırlık türleridir. Konuşma öncesi çevreden bilgi toplayarak konuya hazırlanma ise sadece bir öğrenci tarafından görüş olarak bildirilmiştir. Öğrencilerin konuşmaya nasıl hazırlık yaptıklarına yönelik ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Not alarak genelde hazırlık yaparım. Mesela burda anlattığımız gibi önemli şeyleri not aldım deftere, öyle hazırlık yaptım.” Ö<sub>9</sub>*

*“Ben notlar alırım. Aklımda düzenlerim söyleyeceğim şeyi.” Ö<sub>12</sub>*

*“Bir odaya geçerim, aynanın karşısına. Karşımda biri varmış gibi konuşurum.” Ö<sub>14</sub>*

*“Benim hazırlanma yöntemim şöyle: İlk önce onu okuyorum, sonra okuduklarımı zihnimde canlandırmaya çalışıyorum. Bu sayede zihnimde canlandığı için kalıcı olarak kalıyor. Böylece daha iyi anlatabiliyorum onu, unutmadan anlatabiliyorum.” Ö<sub>5</sub>*

*“Önce kağıda yazarım sonra aklıma gelenleri düşünürüm. Sonra anlatırım.” Ö<sub>7</sub>*

*“Ben önceden, konuyu öğrendikten sonra hemen bir kağıda konuşmamı hazırlarım. Ordan hem aklımdan çalışırım hem de ordakileri okuyarak kendimi daha da geliştirmiş olurum o konu hakkında.” Ö<sub>17</sub>*

Ders değerlendirme raporunda Ö<sub>13</sub> *“Sahneye çıkmadan bir kez daha söyleyeceğim şeyleri zihnimden geçiririm. Sahneye çıktığımda ilk önce hitaba başlarım.”* şeklinde kendi hazırlıklarıyla ilgili bir değerlendirme yapmış, zihinsel hazırlığın ve konuşmanın zihinsel boyutunun önemine dikkat çekmiştir.

Öğrenciler konuşmalarına hazırlık yaparken araştırmacı tarafından sürekli gözlenmiştir. Bu gözlemlerle ilgili araştırmacının değerlendirmeleri gözlem formlarında şu şekilde yer almıştır:



*“Hazırlık kısmında öğrencilerimizi konuşmaya nasıl hazırlandıkları noktasında gözlemledik. Bazı öğrenciler defterlerine notlar aldılar. Öğrencilerin not alma stillerinin de birbirinden farklılık gösterdiği görüldü. Bazı öğrenciler anlatacaklarını kısa notlar hâlinde defterlerine veya boş bir kağıda yazarken birkaç öğrenci notlarını daha detaylı açıklamalara yer verecek şekilde oluşturdu. Yalnızca konu başlıklarını not eden öğrenciler de oldu. Öğrencilerin sahneye alışmalarını sağlamak için aldıkları notları konuşma sırasında yanlarında bulundurmamak isteyenlere izin verdik. Bununla birlikte hazırlıklarını not alma şeklinde değil de zihinsel tasarlama şeklinde yapanlar da oldu. Bu öğrenciler hazırlık esnasında daha çok kafalarını elleri arasına alarak düşünmeyi tercih ettiler.”*(6 Kasım 2015)

*“Bugünkü etkinliğin hazırlık aşamasında bazı öğrenciler sahnede anlatacaklarını öncelikle yanındaki arkadaşlarıyla paylaşıp bu şekilde prova yapmayı tercih ettiler. Bu da hazırlık sırasında denenebilecek bir yöntem ancak sınıf içinde uğultuya/ gürültüye sebep olma riski var. Bu olumsuz durum da prova yapan öğrencilerin dikkatini dağıtabiliyor. (27 Kasım 2015)*

*“Hazırlık için verilen süre içinde onların konuşmalarına nasıl hazırlandıklarını gözlemledik. Bu süreçte bazı öğrencilerin detaylı bir planlama yaparken bazılarının kısa notlar şeklinde hazırlıklarını gerçekleştirdikleri görüldü. Bazı öğrencilerse yazılı bir hazırlık yapmadan zihinlerinde konuyu planladılar.”* (31 Aralık 2015)

Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve etkinliklere katılmalarında öğretmen yaklaşımları da son derece önemlidir. Öğrencilerin bu hususta öğretmenlerinden beklentileri tema ve kodlara göre düzenlenerek Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

*Öğrencilerin Konuşma Çalışmalarında Öğretmenlerinden Beklentilerine Yönelik Görüşleri*

Kategori	Tema	Kod	f	%
Öğretmenlerden Beklentiler	Öğrenmeyi sağlama	Yapıcı eleştiriler getirme	8	% 25
		Uygulama yaptırma	5	% 15
		Motive etme	3	% 9
		Öğrenci düzeyine uygun anlatım	3	% 9
		Rol model olma	2	% 6
		Alan bilgisine sahip olma	2	% 6
		Sözlü tekrarlar yapma	1	% 3
		<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>% 73</b>
	Sınıf yönetimi	Aşırı otoriter olmama	4	% 12
		Rehberlik etme	2	% 6
		Alternatif çözüm üretme	1	% 3
		Eşit konuşma fırsatı sunma	1	% 3
		Kriz yönetimi	1	% 3
		<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>% 27</b>

Tablo 28'e göre öğrencilerin konuşma çalışmalarında öğretmenlerinden beklentilerine yönelik görüşleri "öğrenmeyi sağlama" ve "sınıf yönetimi" boyutu olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bu temalardan "öğrenmeyi sağlama" teması % 73'lük oran ile öğrenci görüşlerinde ön plana çıkmıştır. Öğrenciler konuşma etkinliklerinde öğretmenlerin yapıcı eleştiriler getirmesini, uygulamalar yaptırmasını, kendilerini motive etmesini, konuları öğrenci düzeyine uygun anlatmasını, konuşmalarıyla kendilerine rol model olmasını ve alan bilgisine sahip olmasını, konular anlaşılmadığında sözlü tekrarlar yapmasını beklemektedir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*"Öğretmen tatlı dilli olmalı, çok güzel öğretebilir olmalı." Ö<sub>4</sub>*

*"Öğretmenler öğrencinin anlayabileceği bir şekilde konuşmalı." Ö<sub>17</sub>*

*"Konuşmayı sevdirmesi için öğrencilerin etkinliklere katılmasını sağlayabilir." Ö<sub>21</sub>*

Tablo 28'e göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de % 27 oranında öğrencilerin konuşma çalışmalarında öğretmenlerinden beklentileri arasındadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin aşırı otoriter olmamasının, kendilerine rehberlik etmesinin, kriz durumlarını iyi yönetip alternatif çözümler üretmesinin ve kendilerine eşit konuşma fırsatı vermesinin konuşma etkinliklerine katılmalarında önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu konudaki öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*“Heyecanlanıyorsak, bazı korkularımız varsa onları yenmemiz için bize bazı şeyler söyleyip bizi böyle bilgilendirmeli bence.” Ö<sub>20</sub>*

*“Öğretmenin bize heyecanımızı yenmede nasıl bir çözüm uygulayacağımızı söylemesini isterdim.” Ö<sub>19</sub>*

*“Öğrencinin kendini geliştirebilmesi için üstüne gelmemesi lazım. Çok zorlamaması lazım çocuğu.” Ö<sub>13</sub>*

Öğrencilerin ders değerlendirme raporlarında derslerde gerçekleştirilen çalışmalarla- öğretmen yaklaşımlarını örnekleyen- ilgili görüşlerinden örnekler de şu şekildedir:

Ö<sub>2</sub> *“Ayrıca konuşma alıştırmalarında nasıl daha iyi konuşma ve anlatım yapabileceğimi öğrendim.”* açıklamasıyla uygulama yapmanın önemine ve uygulamaların kişisel gelişimine olan katkısına dikkat çekmiştir. Ö<sub>15</sub> de *“Bize öğretmenimiz konuşmamıza nasıl başlayacağımızı ve dinleyicilerin dikkatini nasıl çekeceğimizi öğretti. Sonra bize uygulattı.”* değerlendirmesiyle teorik bilgilerin uygulamaya dökülmesinin önemini belirtmiştir. Ö<sub>9</sub> *“O hafta eski konuları da tekrar ettik.”* Ö<sub>20</sub> *“O gün yaptıklarımızı tekrar etmiştik.”* şeklinde yaptıkları değerlendirmelerde önceki öğrenilenlerin hatırlatılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya olumlu bir yaklaşımda bulunmuşlardır. Ö<sub>7</sub> *“Dersimizde video izledik, oyunlar oynadık, konuşmalar yaptık, ders eğlenceli geçti.”*, Ö<sub>10</sub> *“Bence bu ders de eğlenceli, öğretici, güzel bir ders oldu.”*, Ö<sub>16</sub> *“Öğretmenimiz bize oyunlar oynatıp ders yapıyor.”* tespitiyle derslerin farklı yöntem teknik ve materyallerle işlenmesinin dersleri zevkli hâle getirdiğini vurgulamışlardır. Ö<sub>4</sub> *“Bana göre Cuma günkü derslerimiz çok güzel geçiyor, bu dersi çok seviyorum ve bu derste çok eğleniyorum.”* Ö<sub>5</sub> de *“Aynı zamanda sahne korkumuzu da yenmiştik. Bunu hocamız sayesinde başarmıştık. Hocamız bize nasıl konuşma yapmamız gerektiğini öğretti.”* yorumlarıyla öğretmen tutumlarının derse olan etkisini belirtmişlerdir. Ö<sub>9</sub> *“Bu hafta neler yapacağımızı merak ediyorum.”* derken öğretmenin dersi sevdirmedeki ve öğrencide ilgi ve merak uyandırmadaki rolüne değinmiştir. Ö<sub>5</sub>

“Öğretmenimiz iyileri ve düşüncelerini iyi bir şekilde sergileyenlerini kütüphaneye götüreceğini ve çok iyi konuşanlara hediyesi olacağını söyledi.” açıklamasında öğrenciyi ödülle motive etmenin onun kendini geliştirmesindeki etkisine vurgu yapmıştır. Ö<sub>12</sub> de derste izlenen bir videonun konuşma becerilerine katkısını “..... komik bir videoydu ve bize konuşma yaparken jest ve mimik kullanmayı öğretti, bence dersimiz güzeldi.” cümlesiyle özetlemiştir. Ö<sub>5</sub> de aynı konudaki görüşünü “Videoda da daha çok beden dili kullanılmıştı. İzlerken çok eğlenmiştik.” şeklinde belirtmiştir. Ö<sub>9</sub>’un “Bizim o gün dersimiz aktiviteler ile geçti. Herkes çok eğlendi.” tespitinde uygulamaya dönük çalışmalara dikkat çekilmiştir. Ö<sub>3</sub> “Konuşurken kullanmamız gereken maddeleri geçen haftaya göre daha çok çoğalttık.” derken konuşma kazanımlarının azdan çoğa doğru öğrenciyeye öğretildiğini, önceki derslerde öğretilen kazanımları da içerecek şekilde kademeli bir şekilde kazanım sayılarının artırıldığını belirtmiştir. Ö<sub>1</sub> ise değerlendirme raporunda “Haftaya ben çıkmak istiyorum ama öğretmenim çıkarır mı bilmiyorum.” değerlendirmesiyle zaman sıkıntısından öğrencilerin hepsine söz hakkının vermenin zorluğuna değinmiş, konuşma etkinliklerinde öğretmenin sınıftaki bütün öğrencileri aynı gün içinde konuşturamadığını belirtmiştir. Bu hususta Ö<sub>20</sub>’nin de “Bazı arkadaşlarımız çıktı ama süremiz yetmediği için bazıları çıkamamıştı.” değerlendirmesi de Ö<sub>1</sub>’i destekler niteliktedir. Aynı sıkıntının etkinliklerin tasarlanmasına da yansıdığı Ö<sub>9</sub>’un “Normalde bir film daha izleyecektik ama vaktimiz olmadı.” cümlesinde görülmektedir.

Öğretmen yaklaşımları ve zaman sıkıntısına yönelik araştırmacının görüşü ise gözlem formlarına şu şekilde yansımıştır.

“Derse hazırlanmaları için öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak, kazanımlar üzerine konuşmak, rehberli uygulamalar yapmak, öğrencilere bağımsız uygulama yapma fırsatı vermek, gerçekleştirilen konuşmalar üzerine değerlendirme yapmak gibi çalışmalarını ders saatleri içinde yetiştirmek gerçekten zor. Bu sorun, söz hakkı almak isteyip de söz veremediğimiz öğrencileri küstürmek gibi bir olumsuzluğa da neden oluyor. Bu sıkıntı,

*konunun özelliğine göre bazı derslerde öğrencilerden konuşmalarını -kazanımları sergilemek şartıyla- kısa tutmaları isteyip böylece mümkün mertebe her öğrencinin sahneye çıkmasına olanak sağlamakla aşılabılır.” (4 Aralık 2015)*

*“İkinci dersin başında gönüllü öğrencilerden başlamak üzere öğrencileri sahneye aldık. Sahneye çıkan öğrencilerin uzun konuşmalar yapması bizi son derece mutlu etti. Ancak bu durum çok az öğrenciye söz hakkı verebilmemize sebep oldu.” (11 Aralık 2015)*

*“Öğrenciler öncelikle kendilerinin sahneye alınmasını istiyorlar. Kendilerine değil de başka arkadaşlarına bu fırsat verildiğinde bir süre sonra parmak kaldırmaktan vazgeçiyorlar. (20 Kasım 2015)*

*“Bu haftaki derste 5. Sınıf öğrencilerinin ilgi ve dikkatlerini çok canlı tutmak gerektiği bir kez daha anlaşıldı. Aksi takdirde öğrenciler hemen kendi aralarında konuşma eğiliminde oluyorlar.” (20 Kasım 2015)*

*“Bugünkü dersimizde görüldüğü üzere öğrencileri görseller veya videolar üzerine konuşturmak onların daha çok hoşuna gidiyor. Yine onları konuşma konularında kısıtlamamak da konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirmede önemli bir rol oynuyor. Öğrencilerin farklı konularda konuşmaları dinleyiciler açısından da önemli oluyor. Aynı konuları dinlemek bir yerden sonra dinleyicilere sıkıcı gelebiliyor. Hele 5. Sınıf gibi yaş seviyesi daha küçük olan gruplarda bu durum önemli bir sorun olarak ortaya çıkıyor. Bu sıkıntıları ortadan kaldırmak için konuşma derslerinin her defasında farklı aktivitelerle zenginleştirilmesi şart diyebiliriz.” (27 Kasım 2015)*

*“Konuşma etkinliklerinin verimli olabilmesi sınıfın fiziki düzenlemesiyle yakından ilgili. Öğrencilerin sahneyi rahatça kullanamadıkları durumlarda konuşmalarındaki verimin düştüğü görüldü.” (4 Aralık 2015)*

*“Bu haftaki dersimizde öğrencilerin konuşmalarında onlara açıklayıcı sorular sormanın konuşmayı detaylandırmada etkili olduğu görüldü. Bazı öğrenciler konuşma*

esnasında kendilerine verilen bir ipucundan hareketle konuşmalarını daha uzun şekilde yapabiliyorlar. Bunun için öğrenciye bir konu verip onu o konuyla baş başa bırakmak yerine soru-cevap tekniğiyle öğrencileri konuşturmak sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Bu açıdan bu tür tekniklerin konuşma derslerinde uygulanmasına ağırlık verilebilir.” (4 Aralık 2015)

“Konularımızın konuşma becerisi etrafında genişlemesi sanki öğrencilerde bir bıkkınlık oluşturmaya başladı. Cuma günü derse gelirken bugün yine sahneye çıkıp konuşma yapacağız düşüncesi onlarda yorgunluk belirtisi şeklinde ortaya çıkıyor gibi. Bu olumsuzluğu ortadan kaldıracak tedbirleri almak gerekiyor.” (11 Aralık 2015)

Değerlendirme boyutu, Doğrudan Öğretim Modelinde önemli bir yer tutar ve öğrencilerin eksiklerini görerek kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini öğrenmek amacıyla onlara yöneltilen konuşma becerilerinin değerlendirilmesinin yararları nedir sorusuna yönelik alınan cevaplar tema ve kodlar bazında Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

“Konuşmaların Değerlendirilmesinin Yararları”na Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	Tema	Kod	f	%	
Konuşmaların Değerlendirilmesinin Yararları	Bilişsel	Eksiklerin tespitini ve düzeltilmesini sağlama	10	% 50	
		Konuşmayı güzelleştirme	3	% 15	
		Başarıyı artırma	2	% 10	
	<b>Toplam</b>			<b>15</b>	<b>% 75</b>
	Duyuşsal	Özgüven sağlama	2	% 10	
		Heyecanı azaltma	1	% 5	
		Kaygıyı azaltma	1	% 5	
Konuşma isteği uyandırma		1	% 5		
<b>Toplam</b>			<b>5</b>	<b>% 25</b>	

Tablo 29’a göre öğrencilerin yapmış oldukları konuşmaların öğretmenleri ve akranları tarafından değerlendirilmesinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutta öğrencilere katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenciler konuşmalarının değerlendirilmesinin kendilerine en fazla bilişsel düzeyde (% 75) katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğrenci görüşlerine göre

değerlendirme çalışmalarının konuşmadaki eksikliklerin tespit edilmesini ve düzeltilmesini sağlama, konuşmayı güzelleştirme, başarıyı artırma gibi olumlu katkıları vardır. Konuya yönelik öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

*“Değerlendirme benim yanlışlarımı düzeltmemi, benim daha iyi olmamı sağlar, çünkü yanlışlarım o zaman gözümün önüne geliyor. Şunu yanlış yaptım, bir dahaki konuşmada o yanlışlarımı yapmam onlar değerlendirdikleri zaman.” Ö<sub>15</sub>*

*“Arkadaşlarım ben yanlış yaptığımda doğruları söyler, ben de o doğruları söylemeye çalışırım. Yanlışlarımı düzeltirim.” Ö<sub>16</sub>*

*“Çünkü yanlışlarımızı öğrenmiş oluyoruz ve daha da başarılı oluyoruz. Başarılı olma konusunda etkiler.” Ö<sub>17</sub>*

Öğrenciler % 25 oranında, bir konuşmanın değerlendirilmesinin kendilerine öz güven sağlama, heyecanı azaltma, kaygıyı azaltma, konuşma isteği uyandırma gibi duyuşsal yönden katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu konudaki öğrenci ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

*“Olumlu bir yorum yaparlarsa beni daha çok konuşma isteğine getirir. Daha çok konuşma isteğim artar. Daha iyi şeyleri konuşmak isterim. Olumlu yönde beni etkiler.” Ö<sub>12</sub>*

*“Değerlendirmelerle heyecanımızı birazcık daha aza indirmiş oluruz.” Ö<sub>4</sub>*

*“Dönem başına göre siz hep bizi değerlendiriyordunuz, ben o değerlendirmeler sayesinde kendime tecrübe kazandım. Bunun sayesinde daha iyi olabileceğime inandım.” Ö<sub>5</sub>*

Öğrencilerden alınan ders değerlendirme raporlarında da öğrencilerin değerlendirme çalışmalarından hoşlandıkları görülmektedir. Ö<sub>4</sub> *“Bu hafta da her haftaki gibi çok eğlendim. Bütün her şeyi yani öğrendiğimiz her şeyi göz önünde bulundurarak arkadaşlarımızı değerlendirdik.” Ö<sub>9</sub>* *“Öğretmenimiz bize bir form verdi, biz onları tahtaya çıkanlar ile ilgili doldurduk.”* şeklindeki ifadeler değerlendirme çalışmalarının öğrenciler tarafından dersten sonra hatırlandığını göstermektedir.



Ö<sub>14</sub>, Ö<sub>20</sub> ve Ö<sub>8</sub> ders değerlendirme raporunda hem kendisi hem de arkadaşları hakkındaki görüşlerini dile getirmiş ve Ö<sub>14</sub> “*Kendimi gayet başarılı bulmuştum. Biraz heyecanlanmıştım. Diğer arkadaşlarımı da başarılı bulmuştum.*”, Ö<sub>20</sub> “*Ben kendimi güzel, açıklayıcı, bütün terimlere uyararak, sadece biraz heyecanlı davranarak anlatmıştım. Bazı arkadaşlarım gezerek, bazıları sallanarak, bazıları sabit durarak jest ve mimikleriyle anlatmıştı. Ama yine de hepsinininki açıklayıcıydı.*”, Ö<sub>8</sub> “*Nerdeyse herkes sahneye çıkmıştı. Hepsini başarılı bulmuştum.*” ifadelerini kullanmışlardır. Ö<sub>9</sub> “*Bu sefer ben de hikâye anlattım. Epey bir şey kullandım.*” açıklamasıyla konuşmasını detaylandırıldığını belirtmiş, kendine yönelik olumlu bir değerlendirmede bulunmuştur. Ö<sub>18</sub> “*Öğrendiğim her şeyi anlattım. İki tane eksikğim var, inşallah onları da düzeltirim.*” şeklindeki öz değerlendirmeyle kendini henüz iyi görmediği kazanımlara temas etmiştir. Ö<sub>1</sub> “*Ben de konuşmamı yaptım, öğretmen de konuşmamı beğendi.*” ve Ö<sub>11</sub> “*Herkesin konuşmasını beğendi öğretmen, benimkini de beğendi. Ben çok sevindim.*” cümleleriyle öğretmenin yaptığı olumlu bir değerlendirmenin kendilerini etkilediğini, sevindirdiğini söylemişlerdir.

Öğrencilerin konuşmalarının değerlendirilmesine yönelik araştırmacının gözlem formunda yer verdiği hususlara birkaç örnekle aşağıda değinilmiştir:

“*Konuşan öğrencilerin başarılı olmaları yanında dinleyici öğrencilerin de değerlendirme formlarını büyük bir dikkatle doldurmaya çalışması güzeldi. Bu değerlendirmeleri yapan öğrenciler arkadaşlarında gördükleri eksiklikleri kendi konuşmalarında yapmamaya çalışacaklarından sözlü anlatım etkinliklerinde işin içine mutlaka değerlendirme boyutu dâhil edilmelidir. Ancak bazı öğrenciler akran değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmadıklarından çalışmanın verimliliği için bu değerlendirme türü hakkında bilgi verilmelidir.*” (25 Aralık 2015)

“*Konuşma esnasında öğrencileri değerlendirmek bazen öğrencinin dikkatini dağıtıp konudan uzaklaşmasını sebebiyet veriyor. Konuşmasının kesintiye uğratılmasından hoşnut*



*olmayan çocuklar da var. Değerlendirmeler konuşma bitiminde de yapılabilir.” (4 Aralık 2015)*

*“Öğrenciye hataları bir defa söylendiğinde bir sonraki etkinlikte bu hatayı hemen düzeltmiş olmuyor. Bu konuda sabırlı davranılmalı.” (27 Kasım 2015)*

*“Gözlemlerimiz sonucunda, yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığını gördük.” (31 Aralık 2015)*

Uygulamanın bitiminde öğrencilerin topluluk önünde konuşma ve kendi gelişimleriyle ilgili görüşleri tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

*“Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Kendilerinde Gördükleri Gelişmeler”e Yönelik Öğrenci Görüşleri*

<b>Kategori</b>	<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
	Bilişsel	Zihinsel gelişim sağlama	3	% 7
	<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>% 7</b>
Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Kendilerinde Gördükleri Gelişmeler	Duyuşsal	Heyecanı yenme	9	% 20
		Konuşmaya istekli olma	7	% 16
		Konuşurken mutlu olma	6	% 13
		Korkuları yenme	6	% 13
		Sahnedeki rahat olma	5	% 11
		Cesaret kazanma	5	% 11
		Öz güveni geliştirme	4	% 9
<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>% 93</b>	

Tablo 30’a göre öğrenciler uygulama sonrasında % 93 oranında kendilerini duyuşsal özellikler bakımından geliştirdiklerini düşünmektedirler. Öğrenciler bu tema altında heyecanlarını yendiklerini, konuşmaya istekli olduklarını, konuşurken artık mutlu olduklarını, korkularını yendiklerini, sahnede kendilerini rahat hissettiklerini, cesaret ve öz güven kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kategoriye yönelik soruya verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Şimdi ben kendimi heyecanını yenmiş bir kişi olarak görüyorum. Heyecanımı yenmem çok iyi oldu. Çünkü başka yerlere gittiğimizde mesela doktora gittiğimizde röntgen çektirmek için sıramızı sorarken mesela annem beni hep cesaretlendiriyordu. Ben cesaretimi oradan da aldım, burdan da aldım.” Ö<sub>8</sub>*

*“Artık sahneye çıkarken hiç korkmuyorum. Derse katılmak için çok hevesliyim.” Ö<sub>9</sub>*

*“Heyecanlanmıyorum artık, elim ayağım birbirine dolanmıyor.” Ö<sub>14</sub>*

*“Bu ders olunca kendime daha çok güvenmeye başladım. Heyecanım geçti, heyecanımı yendim. Ö<sub>15</sub>*

*“Şu an ilk döneme göre daha iyiyim. Toplumun önünde daha rahat konuşabiliyorum. Artık utanmıyorum.” Ö<sub>17</sub>*

*“Daha önceki gibi sunum yaparken, konuşurken topluluk önünde o kadar çok heyecanlanmıyorum. İçimde o kadar bir korku olmuyor. Şu an o kadar çok heyecanlı değilim. Hatta hiç değilim. Rahatlıkla konuşabiliyorum.” Ö<sub>20</sub>*

Öğrencilerin uygulama sonrasında kendilerinde gördüklerinde bilişsel yöndeki gelişimin oranı ise % 7 olarak ortaya çıkmıştır. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bu etkinlikler konuşmamda yararlı oldu. Sahneye çıkınca ben eskiden çok takılırdım, kalırdım ama artık o kadar değil, daha az takılıyorum.” Ö<sub>2</sub>*

*“Böyle dersleri almak iyi bir şey çünkü zihnimiz geliyor ve hayal gücümüz daha da zenginleşiyor. Dersleri aldıktan sonra beynim daha gelişmiş oldu.” Ö<sub>5</sub>*

*“Şu anki durumum aklımdakileri ifade edebiliyorum. Benim için daha iyi oldu.” Ö<sub>12</sub>*

Ö1 ders değerlendirme raporunda yapılan etkinlikler sonrası şu görüşü dile getirmiştir:

*“Bence çok iyi oldu, herkes derse katıldı. Sahnede utanma huyunu yendik. Bu da çok iyi oldu. Korkumuzu yendik, sohbet ettik.”*

Uygulamanın sonuna doğru araştırmacının öğrencilerdeki gelişimle ilgili gözlemleri şu şekildedir:

*“Öğrencilerimizde şu an kendine güven duygusunun gayet iyi olduğunu söyleyebiliriz. Ön testte oturduğu yerde konuşmayı isteyen çocukların bugün konuşmalarını sınıf içinde dolaşarak gerçekleştirmeleri bizim açımızdan çok güzel bir gelişmedir. Önümüzdeki süreçte*

*de kendine güven merkezli etkinliklerle öğrencilerimizi hedeflediğimiz kazanımlara ulaştırmaya devam edeceğiz.” (18 Aralık 2015)*

*“Konuşma çalışmalarında her öğrenciyi kendi içinde değerlendirmek ve ona göre bir hedef çizmek de önemlidir. Bütün öğrencileri aynı düzeye getirmeye çalışmak, pasif öğrencileri yetersizlik duygusuna düşürebileceğinden sınıf içinde öğrenciler arası kıyaslama yapmak doğru olmayacaktır. Buradaki amacın öğrenciyi sene başında bulunduğu düzeyden daha yukarıları çekmek olduğu unutulmamalıdır. Uygulamanın başında sahneye kesinlikle gelmem diyen öğrencilerin son haftalarda kendi istekleriyle sahneye çıkmış olmaları bizi sevindiriyor.”(8 Ocak 2016)*

Öğrencilerin genel olarak uygulama ve etkinliklerle ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

*“Bence bu uygulama çocukların konuşma alışkanlığını geliştirmek için çok iyi bir uygulamaydı. Herkese daha iyi konuşmayı, daha güzel, betimleyici konuşmayı öğrendik.” Ö<sub>12</sub>*

*“Ben bu etkinliklerin yapılmasına öncelikle çok sevindim. İlk geldiğinizden beri çok eğlenerek giriyorum derslere. Yeni yeni şeyler öğreniyorum. Ben bu çalışmalardan çok memnun oldum. Sene başından beri çok eğlenerek dinliyorum ve öğreniyorum. Bu çalışmalar bizim normal hayatımızı kolaylaştırabilecek çalışmalardı.” Ö<sub>4</sub>*

*“Bu etkinliklerin bana katkısı çok iyi oldu. Bu ders, uygulama geldiğinde kendimizi yükselttik. Konuşma derecemiz yükseldi bir anda. Sonra aynı zamanda çalışma isteğimiz de arttı.” Ö<sub>5</sub>*

*“Bu çalışmalarla ilgili benim fikrim olumlu, çünkü bu ders bize çok şey öğretti. Önceden hiçbir şey bilmiyordum bu konuda, bu yüzden olumlu düşünüyorum.” Ö<sub>15</sub>*

*“Hiç tahtaya çıkmayı sevmiyordum, siz sevdirdiniz bize. Artık herkes parmak kaldırıyor, çıkmak istiyor. Bu çalışmaların bana olumlu yönde katkısı oldu.” Ö<sub>16</sub>*

*“Bu çalışmanın bana faydaları derslerimde daha başarılı oldum. Etkinliklere daha fazla katılıyorum artık. İlk dönemden daha da geliştik.” Ö<sub>17</sub>*

“Dönem başında hiçbir şey bilmiyordum, şimdi her şeyi biliyorum neredeyse. Çalışmaların faydası beni bayağı bir geliştirdi, istekli oldum. İlk başta çıkamıyordum tahtaya, artık istediğim zaman çıkabiliyorum.” Ö<sub>18</sub>

“Çalışmaların bize faydası oldu ve şimdi bize epey bir faydası olduğu için çoğunlukla rahat rahat konuşabiliyoruz.” Ö<sub>19</sub>

“Sizin verdiğiniz bilgiler heyecanımı yenmeme, korkumu yenmeme yararlı oldu. Daha çok sahneye çıkmama, sunum yapmama daha çok istek verdi. O şeyleri öğrendikten sonra kendimde bir gelişme gördüm.” Ö<sub>20</sub>

“Bu ders bana çok iyi oldu. Bilmediğimiz şeyleri öğrenmiş olduk. Konuşmalarım hiç güzel olmuyordu ama şu anda daha iyiyim.” Ö<sub>21</sub>

Öğrencilere görüşmede uygulama süresince öğrendiklerini bundan sonraki hayatlarında nasıl/nerelerde kullanabilecekleri yöneltmiş, öğrencilerin konuya yönelik görüşleri neticesinde ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

“Öğrenilenlerin Günlük Hayatta Kullanılabilirliği”ne Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	Tema	Kod	f	%
	Akademik Hayat	Sunum/ sunuculuk yaparken	5	% 23
		Derste konu anlatırken	1	% 4
		Sınıf içi tartışmalarda	1	% 4
	<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>% 31</b>
Öğrenilenlerin Günlük Hayatta Kullanılabilirliği	Sosyal Hayat	Tiyatro çalışmaları/ gösterilerde	5	% 23
		Kitap ve hikâye anlatımında	3	% 12
		Aile içi iletişimde	3	% 12
		Çeşitli yarışmalarda	2	% 8
		Verilen görevleri yerine getirmede	1	% 4
	<b>Toplam</b>		<b>14</b>	<b>% 61</b>
	Meslek Hayatı		2	% 8
	<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>% 8</b>

Tablo 31’e göre öğrenciler uygulama esnasında öğrendiklerini akademik hayatta, sosyal hayatta ve meslek hayatında olmak üzere üç alanda kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bu alanlardan “sosyal hayat”, % 61’lik oran ile öğrenciler tarafından öğrenilenlerin uygulamaya dökülebileceği en uygun alan şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrenciler tiyatro

çalışmalarında, kitap anlatımlarında, aile içi iletişimde, çeşitli yarışmalarda ve kendilerine verilen görevleri yerine getirmede konuşma becerilerini daha rahat sergileyebilecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*“Tiyatrocu olabilirim daha iyi, daha katkılı olur bana. Zihnim gelişmiş olur ve repliklerimi unutmam.” Ö<sub>5</sub>*

*“Okulda bazı yarışmalar oluyor veya okul dışı da olabilir. Biz katılabiliyoruz, bu tür yarışmalarda kullanabilirim.” Ö<sub>4</sub>*

*“Mesela biri bana görev verdiğinde, bir öğretmenimiz görev verdiğinde kullanabilirim.” Ö<sub>12</sub>*

Tablo 31’e göre öğrenciler % 31 oranında, öğrendiklerini sunum/sunuculuk, derste konu anlatımı, sınıf içi tartışma gibi daha çok akademik gelişimi sağlayan alanlarda kullanabileceklerini söylemişlerdir. Bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

*“İleriki dönemlerde sunucu falan yaparlarsa beni, ben sizin öğrettiğiniz şeyleri tamamen uygulam, hepsine dikkat ederim.” Ö<sub>15</sub>*

*“Mesela 23 Nisan’da sunuculuk yaparken kullanırım.” Ö<sub>18</sub>*

*“Bu çalışmalarını sınıf ortamında öğretmenle tartışırken kullanabilirim.” Ö<sub>17</sub>*

Tablo 31’e göre iki öğrenci derste öğrendiklerini meslek hayatlarında kullanabileceklerine dair görüş öne sürmüşlerdir. Bu görüşler şu şekildedir:

*“Gelecekteki mesleğimde öğretmen olabilirim mesela kürsülere çıkıp konuşmalar yapabilirim.” Ö<sub>5</sub>*

*“Öğretmen olursak öğrencilere anlatmamız lazımken yardımcı olur.” Ö<sub>7</sub>*

## **Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Türkçenin temel dil becerilerinden biri olan konuşma, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu ifade ediş, onların sınıf içi etkinliklerdeki başarılarında etkili olduğu kadar sınıf dışı hayatlarında da önemlidir. Bu sebeple onların konuşma becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmesi öğretmenlerin öncelikleri arasında olmalıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi onların sınıf içi çalışmalarda konuşturulmaları yoluyla olacağından Türkçe derslerinde bu beceri için ayrı bir zaman ayrılması gerekir.

Bu çalışmada Doğrudan Öğretim Modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma eğitimi çalışmalarının 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucu elde edilen bulgulara yönelik sonuç ve tartışmalar nicel ve nitel boyuta yönelik olarak iki başlıkta ele alınmış, son bölümde de sonuçlardan hareketle öne sürülen önerilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.85 iken bu ortalama son testte 3.75 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 1.84’tür. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.01’e yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu boyuta yönelik erişim düzeyleri arasındaki anlamlı fark da deney grubu lehinedir. Çalışmanın “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutundaki kazanımlardan konuşma amacının ve konusunun belirlenmesi, konu dışına çıkmadan konuşulması, kelimelerin yerinde ve anlamına uygun kullanılması, konuşmanın hazırlık yapılması kazanımları konuşma içeriğine dönük kazanımlar olarak düşünülebilir. Dinleyicilerle göz teması kurulması, beden dilinin kullanılması, kelimelerin

doğru telaffuz edilmesi, akıcı konuşulması ve konuşurken sese duygu tonu katılması kazanımlarını da konuşmanın daha çok fiziksel yönüyle değerlendirmek mümkündür. Bu açıdan Doğrudan Öğretim Modeli ile gerçekleştirilen konuşma eğitiminin öğrencilerde konuşmanın fiziksel yönüne ve konuşma içeriğine dair bir farklılık oluşturduğunu söyleyebiliriz. Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde en yüksek oranda öğrencilerin bir konuşmayı etkili kılan unsurlardan birinin fiziksel boyut olduğunu ifade etmeleri de öğrencilerdeki bu gelişimi göstermesi bakımından önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin rastgele konuşturulmasından ziyade onları konuşma kuralları konusunda bilgilendirip daha sonra onlardan bu kuralları göz önüne alarak konuşmalarını gerçekleştirmelerini istemek öğrencilerin güzel konuşma becerisi kazanmalarında etkili olabilecek bir yaklaşımdır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.46 iken bu ortalama son testte 3.31 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 1.37’dir. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 1.66’ya yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu boyuta yönelik erişim düzeyleri arasındaki anlamlı fark da deney grubu lehinedir. Çalışmanın bu boyutuna yönelik kazanımların büyük çoğunluğu olayların oluş sırasına göre ve mantıksal bütünlük içinde anlatılması, ana fikir, yardımcı fikir, destekleyici ayrıntıların ve örneklerin vurgulanması, karşılaştırma, sebep-sonuç, tanımlama, 5N1K, özetleme, dikkat çekici ifadeler gibi konuşma stratejilerini kapsamaktadır. Bu stratejiler konuşmaların detaylandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları konuşmanın giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının sağlıklı oluşturulması açısından da önem arz eder. Bu açıdan Doğrudan Öğretim Modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmanın öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade ederken



konuşma stratejilerini kullanmalarına olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin görüşmeler esnasında konuşma stratejilerini kullanmanın konuşmanın etkililiğini artıracığına dair görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.80 iken bu ortalama son testte 3.64 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 1.60’tır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 1.82’ye yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu boyuta yönelik erişim düzeyleri arasındaki anlamlı fark da deney grubu lehinedir. Bu durumda derslerde öğrencilere yöntem ve tekniklerin öğretilmesinin onların konuşma becerilerini geliştirmeye olumlu yönde katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerileri” toplam puan ortalaması 1.66 iken bu ortalama son testte 3.52 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerileri” toplam puan ortalaması ise 1.58’dir. Bu gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri son test ortalamaları 1.81’e yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Konuşma becerisine yönelik erişim düzeyleri arasındaki anlamlı fark da deney grubu lehinedir.

Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinden aldıkları son test puan ortalamaları (3.52) ile uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi puan ortalamaları (3.45) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda, Doğrudan Öğretim Modeli kullanılarak yapılan konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.



Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.96 iken bu ortalama son testte 1.70 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.26’dır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.10’a düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” boyutundan aldıkları puanlarda düşüş gözlenmiştir ancak bu düşüş iki grup arasında da anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Öz Güveni” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.31 iken bu ortalama son testte 1.73 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Öz Güveni” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.12’dır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 1.97’ye düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Öz Güveni” boyutundan aldıkları puanlarda düşüş gözlenmiştir ancak bu düşüş iki grup arasında da anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Konuşmaktan Zevk Alma” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.14 iken bu ortalama son testte 1.62 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşmaktan Zevk Alma” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.11’dir. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.36’ya yükselmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bu boyuta yönelik kaygı düzeyleri uygulama sürecinde düşerken kontrol grubu öğrencilerinin yükselmiştir. Böylece “Konuşmaktan Zevk Alma” boyutuna yönelik kaygı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bu durumu deney grubundaki öğrencilerin konuşma konusunda

kendilerine güvendikleri kadar uygulama yapmak için topluluk önünde konuşmaya da istekli oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Kontrol grubundaki öğrencilerin düşünceleri ise daha çok kendine güvenme ve konuşmaya karşı ön yargılı olmama boyutunda kalmış ancak sahneye çıkıp konuşma yapma isteğine ulaşmamış şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Değerlendirilme Kaygısı” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.27 iken bu ortalama son testte 1.78 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Değerlendirilme Kaygısı” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.60’tır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.56’ya düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin değerlendirilme kaygılarında düşüş gözlenmiş ancak bu düşüş deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur. Doğrudan Öğretim Modeli geri dönütlere ve değerlendirmelere oldukça önem veren bir öğretim modelidir. Öğrencilerin yapmış oldukları konuşmalardan sonra değerlendirileceklerini bilmenin onlarda kaygı oluşturması muhtemeldir. Ancak değerlendirme sürecinin yapıcı ve öğrenciyi motive edici şekilde yürütülmesi ise bu kaygı düzeyini olumlu yönde düşürecektir. Öğrencilerin görüşmeler esnasında değerlendirme boyutuyla ilgili olumlu fikirleri de göz önüne alındığında çalışmanın öğrencilerin konuşmanın değerlendirme boyutuna yönelik kaygılarını anlamlı fark oluşturacak şekilde düşürmesine katkı sağladığını ifade edebiliriz.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.45 iken bu ortalama son testte 1.80 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.68’dir. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.92’ye yükselmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bu boyuta yönelik kaygı düzeyleri

uygulama sürecinde düşerken kontrol grubu öğrencilerinin yükselmiştir. Böylece “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” boyutuna yönelik kaygı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerin konuşma kaygısının beş boyutundan sadece ikisinde kaygı düzeylerinin ön teste göre arttığı belirlenmiştir. Bu boyutlar da konuşmaktan zevk alma ve konuşmaya istekli olma şeklinde birbirine çok yakın, uygulamaya dönük ve daha çok duyuşsal kaygı biçiminde ifade edebileceğimiz boyutlardır. Buna göre çalışmanın deney grubu öğrencilerinin sınıf içinde uygulama yapma kaygılarına daha olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte aldıkları genel puan ortalaması 2.15 iken bu ortalama son testte 1.72 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte aldıkları genel puan ortalaması ise 2.29’dur. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.27’ye düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygılarında düşüş gözlenmiş ancak bu düşüş deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur.

### **Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce topluluk önünde konuşmayla ilgili düşüncelerinin duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olmak üzere üç başlıkta toplandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin topluluk önünde konuşurken % 78 oranında heyecan, korku, utangaçlık, öz güven eksikliği, derse karşı olumsuz tutumlar şeklinde duyuşsal sorunlar yaşadıkları, % 12 oranında bilişsel % 8 oranında da fiziksel sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin topluluk önünde konuşma yapmaya çıktıkları zaman arkadaşları karşısında heyecan, korku, utangaçlık, öz güven eksikliği gibi duygular yaşadıkları görülmektedir. Eyüp (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin konuşmaya yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmada öğrencilerin öz güven eksikliklerinin konuşma

becerilerini olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin büyük bir kısmının konuşma becerisi konusunda yeterince öz güvene sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başaran ve Erdem'in (2009) araştırmasında öğretmen adaylarının düşüncelerine göre endişe, heyecan, hazırlıksız konuşmak, bilinçaltının konuşmayı etkilemesi ve öz güven eksikliği konuşmaları en çok etkileyen olumsuz faktörler olarak öne çıkmışlardır. Akkaya (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının konuşma sorunlarının büyük bir bölümünün ses, ton, vurgu ve telaffuz gibi daha çok fiziksel yanlılarından kaynaklandığı görülmüştür. İkinci sırada ise duyuşsal faktörlerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu faktörlerden en belirgin olanı ise heyecandır. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin topluluk karşısında konuşmada yaşadıkları duyuşsal sorunlardan heyecan ilk sırayı almıştır (% 25). Bunun dışında Akkaya (2002)'nin araştırmasında, topluluk karşısında kendini rahat hissetmeme, gülme, korkma, çekinme, jest ve mimiklerini kontrol edememe, kekeleme, terleme, titreme gibi psikolojik birçok konuşma yetersizliği ve bozukluğu da öğretmen adaylarında bulunan konuşma sorunları arasındadır. Topçuoğlu ve Degeç'in (2012) çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin en çok arkadaşlarından utanma, heyecan ve yöresel ağız kullanımı sorunlarını çözmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Arslan (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin dinleyicilerin ve öğretmenlerin alaycı davranışları, bilgi ve öz güven eksikliği, yanlış veya eksik bilgi verme korkusu, utangaç mizaç, topluluk karşısında konuşmaya alışkın olmama, Türkçeye hâkim olmama, kendini doğru ifade edememe ve anlaşılmama endişesi gibi sebeplerle topluluk karşısında konuşmayı gerektiren etkinliklerde görev almak istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşurken yaşadıkları sinirlenme, aşırı düzeyde heyecanlanma, eleştirilmekten korkma, söyleyeceklerini unutma veya unutma korkusu yaşama, kendilerini küçük ve değersiz görme, ihtiyarı dışında gülme korkusu yaşama gibi çeşitli psikolojik; görmede bulanıklık, ellerin

kasılması, nefesin kesilmesi, gözlerin topluluktan kaçırılması, ayaklarla oynama ve ayakları çapraz hâle getirme, ellerin kasılması gibi yaşanan kaygı düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan fiziki bazı durumlar da belirlenmiştir. Buna göre gerek ortaokul gerekse üniversite öğrencileri topluluk önünde konuşma yapacakları vakit duyuşsal, bilişsel ve fiziksel sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hata yapma kaygısından ve öz güven eksikliğinden kaynaklanan ve başarısızlıkların temelini topluluk karşısına çıkma korkusu, eğitimcilerin ve topluluk karşısında konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin dikkatine sunularak öğrencilerin özgüven kazanması ve topluluk karşısında konuşma kaygısını azaltması sağlanabilir. Kaygı düzeyinin azalması durumunda bireylerin hem sosyal hayatta hem de iş ve okul yaşamında daha başarılı olacakları düşünülmektedir (Arslan, 2012). Bu araştırmada öğrencilerin topluluk karşısında konuşurken göz teması kuramama, beden dilini kullanamama gibi fiziksel sıkıntıları daha az yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar Kavruk ve Deniz (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma esnasında muhatabın gözlerine bakma, beden dilini etkili kullanma kazanımlarıyla ilgili kaygı düzeylerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerde konuşmanın göz teması, beden dili, jest, mimik gibi unsurlarına yönelik kaygı düzeylerinin düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Etkili bir konuşmada nelerin bulunması gerektiğine yönelik öğrenci görüşlerinde bilişsel, duyuşsal, fiziksel özellikler ile konuşma stratejilerinin kullanılmasının öne çıktığı görülmüştür. Öğrenciler % 40 oranında etkili bir konuşmada hitap etme, göz teması kurma, beden dilini kullanma, ses tonu gibi fiziksel özelliklerin daha etkili olacağını düşünmektedirler. Konuşma stratejilerine (özetleme, örnekleme, karşılaştırma, planlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, 5N1K, betimleme) yer vermenin etkili bir konuşma için gerekli olduğunu düşünenlerin oranı ise % 28'dir. Öğrenciler % 21 oranında ön hazırlık, konuşma amacını ve konusunu belirtme, hedef kitleyi tanıma, mantıksal bütünlük/ tutarlık içinde konuşma gibi daha çok bilişsel özellikler taşıyan unsurları kullanmanın da konuşmaların

etkililiğini artıracaklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin etkili konuşmada en az etkisi olduğunu (%11) düşündükleri unsur ise % 11 ile öz güven taşıma ve heyecanı kontrol etme gibi duyuşsal özelliklerdir. Öğrencilerin uygulama öncesinde topluluk önünde konuşma konusunda çok büyük oranda (% 78) duyuşsal sorunlar yaşadıklarını belirtmeleri, onların duyuşsal unsurların etkili konuşmada daha az etkili olacağını düşünmelerini sağlamış olabilir. Yine öğrenciler topluluk önünde konuşurken en az (% 8) fiziksel unsurlar yönünden sıkıntı yaşadıklarını belirtmişler, buna karşın etkili bir konuşmada fiziksel unsurların en fazla (% 40) etkiye sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sonucu öğrencilerin kendilerini yeterli gördükleri ve uygulayabildiklerini düşündükleri özelliklerin konuşmayı etkili kılacağına inanmaları etkilemiş olabilir. Başaran ve Erdem'in (2009) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının bir konuşmanın etkili olmasında konuşmacının vurgu ve tonlamaları, konuya hakimiyeti, telaffuz, konuşma esnasında uygun yerlerde durma, duraksama, konuşmacının dinleyiciyi motive etme becerisi, ses tonu, konuşmanın işitilebilirliği ve beden dili kullanımının çok etkili olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının etkili bir konuşmada duyuşsal ve fiziksel özelliklerin mutlaka yer alması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Topluluk önündeki konuşmaların başarıya ulaşması iyi bir hazırlık sürecini gerektirir. Bu süreç, kişiye göre farklı şekillerde değerlendirilebilir. Ön hazırlığın bir konuşmada etkili ve gerekli olduğunu düşünen (% 21) deney grubu öğrencilerinin konuşma yapacakları zaman bu konuşmalara daha çok not alma (% 28) ve zihinsel hazırlık yapma (% 28) şeklinde hazırlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin diğer hazırlanma şekilleri konuşacakları metni yazıya dökme (% 24), konuşma öncesinde provalar yapma (% 17), konuşma konusuyla ilgili çevresinden bilgi toplama (% 3) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin sınıf içi konuşma çalışmalarında öğretmenlerinden beklentileri “öğrenmeyi sağlama” ve sınıf yönetimi” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Öğrenciler, öğretmenlerinden konuşma çalışmalarında % 73 oranında yapıcı eleştiriler getirme, uygulama yaptırma, öğrenciyi motive etme, konuları öğrenci düzeyine uygun anlatma, öğrencilere rol model olma, konuyla ilgili alan bilgisine sahip olma, önceki konuları tekrar etme/ettirme gibi öğretici yaklaşımlar beklemektedirler. Yine öğrenciler konuşma çalışmalarında öğretmenlerinin aşırı otoriter olmamalarını, kendilerine rehberlik etmelerini, bir sorun anında alternatif çözümler üretilip kriz yönetimini iyi yapmalarını, kendilerine eşit konuşma fırsatı vermelerini de istemektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirilecek konuşma etkinlikleri sürecini çok iyi yönetmeleri beklenir. Bu noktada sürecin henüz başında öğrencilerin dersten ve öğretmenden beklentilerini bilmek faydalı olabilir. Vilimec'e (2006) göre öğretmenlerin bu etkinlikleri organize ederken ve bu etkinliklerle ilgili bireysel adımları algılamak üzere izledikleri yöntem, konuşma becerilerinin nihai gelişimini ve etkinliklerin toplam etkinliğini önemli ölçüde etkileyebilir. Yine bu etkinliklerde öğrencilerin tamamını etkinliklere katmak da önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenler tarafından kendilerine eşit konuşma fırsatı verilmesini istemeleri de bu önemin farkında olduklarını göstermektedir. Richards ve Lockhart (1999) da, tüm sınıfı kapsayan öğretimin, aynı anda çok sayıda öğrenciyi eğitime imkânı sağladığını ve bireysel veya grupla tamamlanabilecek sonraki etkinlikler için hazırlık niteliğinde olduğunu belirtir. Çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinden kendilerine rol model olmalarını bekledikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Başaran ve Erdem (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarına güzel konuşma konusunda kendilerine en çok kimleri örnek aldıkları sorulmuş, bu sıralamada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin öğrencilerin çevrelerindeki yetişkin kişilerden sonra ikinci sırada geldikleri görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin yalnızca konuşma eğitiminde teorik bilgi verme veya uygulama yaptırma yanında öğrencilere konuşma becerileriyle de örnek olmaları gerekir. Üstelik bu sadece Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden beklenmemeli, eğitim öğretim kurumlarında bütün öğretmenler bu konuda kendilerini



sorumlu hissetmelidirler. Arslan'ın (2012) çalışmasında da üniversite öğrencileri topluluk karşısında yaşadıkları konuşma kaygısının azaltılması için sınıfta öğrencinin azarlanmaması, öğrencilerin daha çok motive edilmesi, çeşitli etkinliklerde ön hazırlık ve pratik yapılarak konuya hâkim olunması gerektiği konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gibi hususlara dikkat edilmesini beklediklerini dile getirmişlerdir. Bu da öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada ve konuşmaya karşı olumlu duygu ve düşünceler beslemede öğretmenlerinden destek görmek istediklerinin bir göstergesidir. Bu düşüncüyü destekleyen başka bir çalışma da Arhan (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenler, öğrencilerin konuşma eğitimine ilgi duymalarını sağlayan en önemli unsur olarak kendilerini görmüşlerdir. Bu da konuşma eğitiminde öğretmen-öğrenci iletişiminin çok önemli olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Doğrudan Öğretim Modelinin en önemli aşamalarından biri de öğretmen-öğrenci etkileşimidir. Bu nedenle bu aşamanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkı sunacağı söylenebilir.

Öğrenciler topluluk önünde gerçekleştirdikleri konuşmaların değerlendirilmesinin kendilerine bilişsel ve duyuşsal yararları olacağını düşünmektedirler. Öğrenciler bu tür değerlendirme çalışmalarının kendilerine daha çok (% 75) eksiklerin tespit edilip düzeltilmesini sağlama, konuşmayı güzelleştirme, başarıyı artırma gibi bilişsel faydalar getireceğini, bunun yanında öz güven sağlama, heyecanı azaltma, kaygıyı azaltma, konuşma isteği uyandırma gibi duyuşsal yararlarının da olacağını (% 25) dile getirmişlerdir. Bu durum, konuşma çalışmalarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin öğrencilerin konuşmalarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin yapmış oldukları konuşmaların karşılığını görmüş olmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Zira öğrencilere konuşmalarının sonunda dönüt verilmemesi de onlar da konuşmaya karşı olumsuz tutumlar oluşturabilir. Tuan ve Mai'ye (2015) göre öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kendilerine performansları ile ilgili geri bildirim vermesini



ister ve bekler. Richards ve Lockhart (1999) ise, öğrencilerin konuşmalarına yönelik dönüt verilmesinin yalnızca öğrencilere ne kadar iyi olduklarını bildirmekle kalmadığını, ayrıca onların motivasyonlarını arttırıp destekleyici bir atmosfer oluşturduğunu da belirtirler. Değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye olan etkisi Temizkan (2009) tarafından yapılan çalışmada da kanıtlanmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmada, akran değerlendirmenin konuşma becerilerine olan etkisi incelenmiş ve uygulama neticesinde çalışma grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri “dil-anlatım” ve “sunum” boyutlarında olumlu yönde gelişme göstermiştir. Yıldız (2014) tarafından yapılan çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu araştırmada hem öğretim elemanı hem de akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Erdem (2012) tarafından yapılan ve yapılandırıcı karma öğrenme ortamında yürütülen dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin öğretmen değerlendirmesine göre en çok konuşma becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen değerlendirmesi sonucuna göre yapılandırıcı karma öğrenme ortamında uygulanan konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal özelliklerini de geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Tosunoğlu ve Arslan’ın (2010) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin sözlü anlatım uygulamalarındaki hatalarını, konuşma sunumu sonunda öğrenciyi uyararak veya daha sonra o konuyla ilgili doğru etkinlikler yaptırarak düzelttiklerini belirtmişlerdir. Yine öğretmenler, konuşma sunumu sonunda en çok, anlatılan konunun ana hatlarıyla özetlenmesine ve etkili bir sonuçla bitirilmesine dikkat etmekte ve değerlendirmelerini bu doğrultuda yapmaktadırlar. Konuşmaların değerlendirilmesinin önemine karşın Karakoç-Öztürk ve Altuntaş (2012) tarafından yapılan ve ilköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbirisinin konuşma becerisini

değerlendirmek için programda yer alan konuşma becerisi gözlem formunu kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin yaptığı konuşmalar esnasında onları sözel olarak uyardıklarını, konuşma becerisine yönelik bir puan vermediklerini belirtmişlerdir. Görüşmede öğretmenler konuşma becerisi gözlem formunu kullanmamalarının sebebini zamanın yetersiz oluşu, fotokopi sıkıntısı ve formun kullanım zorluğu şeklinde açıklamışlardır. Er ve Demir'in (2013) çalışmasının sonuçlarına göre de Türkçe ve konuşma eğitiminde çok önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin % 93,9'unun bilimsel ölçütlerden yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Deney grubu öğrencileri uygulamanın bitiminden sonra kendilerinde gördükleri gelişmeleri bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki şekilde dile getirmişlerdir. Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişmeler % 93 gibi çok büyük oranda duyuşsal alanda ortaya çıkmıştır. Öğrenciler yapılan çalışma neticesinde heyecanlarını yendiklerini, konuşmaya karşı daha istekli olduklarını, topluluk önünde konuşurken mutlu olduklarını, konuşma korkularını yendiklerini, kendilerini sahnede rahat hissettiklerini, cesaret kazandıklarını ve öz güvenlerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı (% 7) ise gerçekleştirilen çalışmanın zihinsel gelişimlerine de katkı sağladığını dile getirmiştir. Karaarslan (2010) tarafından beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı çalışmanın da öğrencilerin konuşma becerilerinin arka planını oluşturan zihinsel süreçlerini olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Yine aynı çalışmada öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili duyuşsal davranışlarında da olumlu yönde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre geleneksel öğretimin dışında kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken onların zihinsel ve duyuşsal gelişimlerine de katkı sağladığı söylenebilir. Güteryüz (2002) de konuşmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarının olduğuna ve bu boyutlara bağlı becerilerin geliştirilebileceğine değinmektedir.

Öğrenciler uygulama esnasında öğrendiklerini akademik hayat, sosyal hayat ve meslek hayatı olmak üzere üç alanda kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler edindikleri becerileri daha çok (% 61) sosyal hayatta (tiyatro çalışmalarında, kitap/ hikâye anlatımlarında, aile içi iletişimde, çeşitli yarışmalarda, görevleri yerine getirmede) kullanabileceklerine inanırken konuşma becerilerinin akademik hayatta (sunum/sunuculuk yaparken, derste konu anlatırken, sınıf içi tartışmalarda) kullanılabilceğini düşünenlerin oranı % 31'dir. Öğrencilerin bir kısmı (% 8) ise bu becerileri meslek yaşamında da kullanabileceğini dile getirmiştir. 5. Sınıf öğrencileri için bahsi geçen üç alan içinde meslek hayatının en son aşama olduğu düşünüldüğünde bu oranın düşük çıkmış olması; sosyal hayatın ise akademik hayatı da kapsadığı ve konuşmanın sosyal beceriler içinde önemli bir yer tuttuğu gerçeğinden hareket ettiğimizde öğrencilerin çalışma kapsamında öğrendiklerini daha çok sosyal hayatta kullanabileceklerine inanmaları kabul edilebilir bir durum olarak düşünülebilir. Gedik ve Orhan (2014) tarafından yapılan çalışmada da sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin sosyal etkinliklerde görev almayan öğrencilere göre konuşmaya uygun ifadeyle başlama, konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama, bulunduğu ortama uygun konuşma, standart Türkçe ile konuşmasında ve Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmada konuşma becerilerini geliştirme hususunda daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal etkinliklerde başarılı olmaları onları sonraki etkinlikler için motive edeceğinden konuşma becerisindeki başarı sosyal etkinliklere katılımı artıracak, sosyal etkinliklere katılım da konuşma becerisini geliştirecektir. Bundan dolayı sosyal etkinliklere katılım ile konuşma becerileri arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Topçuoğlu Ünal ile Degeç'in (2012) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yetersiz olan öğrencilerin sosyal aktivitelere katılımlarının da az olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre kendilerini konuşma becerisinde yetersiz gören öğrenciler sosyal etkinliklere katılmada da geri planda kalmayı tercih etmektedirler. Eyüp (2013) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının konuşma becerisine

yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan çalışmada da öğretmen adayları konuşmanın sosyal hayattaki rolüne dikkat çekmişler ve en önemli tutum olarak “Güzel ve etkili konuşsam sosyal hayatta itibarımın artacağını düşünüyorum.” görüşünü öne çıkarmışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarının üniversiteye başladıktan sonra konuşma üsluplarına daha fazla özen gösterdiği de ortaya çıkmıştır. Bu da sosyal çevrenin değişmesinin kişilerin konuşma becerilerine katkısını göstermesi bakımından manidardır. Ancak Başaran ve Erdem (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları tam tersi bir durumu göstermektedir. Bu çalışma öğretmen adaylarının sosyal çevrede güzel konuşmanın önemsiz kabul edilmesi ve güzel konuşan bireylere karşı takınılan olumsuz tavırların az da olsa konuşma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediklerini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Eyüp’ün (2013) çalışmasında öğretmen adayları “Güzel ve etkili konuşmanın mesleki anlamda beni diğer meslektaşarımdan farklı kıldığını düşünüyorum.” maddesine de yüksek oranda olumlu tutum göstermişler, böylelikle güzel konuşmanın meslek hayatında kişiye avantajlar sağlayacağını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının ortaokul öğrencilerine göre meslek hayatına çok daha yakın olmaları konuşma becerisiyle ilgili görüşlerinde mesleki vurguların öne çıkmasını sağlamış olabilir. Topçuoğlu Ünal ile Degeç’in (2012) çalışmasında Türkçe öğretmenlerine göre konuşma becerisinin yetersizliği öğrencilerin diğer derslerini ve okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Konuşma becerisi, öğrencinin ders ortamında kendini ifade edebileceği en önemli becerilerdendir. Öğrencinin derse katılımı, sorulan soruları cevaplandırması, bildiklerini karşı tarafa aktarabilmesi, sınıf içi tartışmalara katılması vb. hep konuşmayla mümkündür. Bundan dolayı öğrencilerin konuşma konusunda öğrendiklerini akademik hayatlarında kullanabileceklerini düşünmelerini doğal kabul etmek gerekir.

## Öneriler

Bu başlık altında ele alınan öneriler uygulayıcılara yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler ve program hazırlayıcılara yönelik öneriler olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

### *Uygulayıcılara Yönelik Öneriler*

Öğretmenler konuşma eğitimi çalışmalarında Doğrudan Öğretim Modelinin basamaklarını uygulamalı, öğrencileri konuşma aşamaları ve konuşma stratejileri konusunda bilgilendirmelidirler.

Öğretmenler kılavuz kitaplarda yer verilen konuşma etkinliklerini ihmal etmemeli, mutlaka her etkinliği yerine getirmeye çalışmalıdırlar.

Konuşma etkinliklerinde sınıf içinde hep aynı öğrencileri konuşturma gibi bir tutum sergilenmemeli, sınıftaki bütün öğrencilerin sahneye çıkmasına fırsat verilmelidir.

Konuşma etkinliklerinde yeri geldiğinde grup etkinliklerine de yer verilmeli, böylece konuşmaktan çekinen öğrenciler dâhil olduğu grupla kaynaşarak topluluk önünde konuşmaya alıştırılmalıdır.

Konuşma etkinliklerinde mutlaka ölçme değerlendirme aşamalarına yer verilmelidir. Öğrencilerin konuşmaları konuşma esnasında ve sonrasında değerlendirilmeli, bu değerlendirmelerden hareketle öğrencilere geri bildirim sağlanmalıdır. Bu sebeple öğretmenler, kılavuz kitaplarda yer verilen ya da bilimsel çalışmalarda kullanılmış konuşma değerlendirme formlarını kullanmalı, öğrencilerin eksiklerini yazılı şekilde not etmeli, bu eksikleri giderici tedbirleri almalı ve çözüm önerileri getirmelidirler.

Öğretmenler konuşma etkinliklerinde öğrencileri motive edici bir dil kullanmalı, yapıcı eleştirilerle öğrencilerin konuşma eksikliklerini dile getirmelidirler.

Konuşma çalışmalarında öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle konu anlatımları gerçekleştirilmeli, konuların basitten zora şeklinde düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenler gerek sınıf içi gerek sınıf dışı iletişimde konuşmalarıyla öğrencilere model olmalıdırlar.

Konuşma çalışmaları teorik bilgilerin aktarılmasından sonra yaptırılacak çeşitli uygulamalarla zenginleştirilmelidir. Bu uygulamalarda farklı yöntem/teknikler kullanılmalı, konuşma etkinlikleri sıkıcı etkinlikler olmaktan çıkarılmalıdır.

Konuşma etkinliklerinin verimli olabilmesi dinleme becerisine de bağlı olduğundan öğretmenler öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirici etkinliklere de yönelmeli, öğrencilerin bu konuda yeterli düzeye gelmesine çalışmalıdırlar.

Öğretmenler konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerle yakından ilgilenmeli, bu kaygıların nedenlerini tespit etmeli, öğrenci ve velilerle işbirliği içinde öğrencilerin konuşma kaygılarını giderici çözümler üretmelidirler.

Topluluk karşısında konuşmaktan çekinen öğrencilerin ilk başlarda yerlerinde konuşmalarına izin verilmeli, bu tür öğrenciler sahneye çıkma ve topluluk önünde konuşma konusunda zorlanmamalıdır.

Sınıflar konuşma etkinliklerinin rahat bir şekilde gerçekleştirilebileceği fiziki alt yapıyla donatılmalıdır.

Konuşma etkinliklerinde teknolojik imkânlardan yararlanılmalı, öğrencilere sunulacak örneklerin video, fotoğraf vb. somut unsurlarla desteklenmesine çalışılmalıdır.

Öğrenciler öğretim programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarından haberdar edilmeli, bu kazanımları konuşmalarında göstermeleri gerektiği konusunda bilinçlendirilmelidirler.

Öğrenciler konuşmanın içeriği yanında, beden dili, ses tonu, telaffuz, tonlama, vurgulama gibi konuşmanın etkisini artıran unsurlar bakımından da eğitilmeli, öğrencilere bu konularda da bol bol uygulama yapma fırsatı sunulmalıdır.

Öğrencilere konuşma öncesinde konuşmalarına hazırlık yapma fırsatı verilmeli, hazırlık aşamasında öğrencilerin kendi belirledikleri stratejileri ( not alma, prova yapma vb.) kullanmalarına destek verilmelidir.

Konuşma etkinlikleri sadece sınıf içiyle sınırlandırılmamalı, sınıf dışında da bu becerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu amaçla belirli gün ve haftalarda öğrencilere görevler verilmeli, okul içinde tiyatro, yarışma vb. etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerileri geliştirilmeli ve konuşma kaygıları en aza indirilmelidir.

### ***Araştırmacılara Yönelik Öneriler***

Doğrudan Öğretim Modeli kullanılarak konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeli, bu çalışmaların ortaokuldaki farklı sınıf seviyelerinde ve lise ve üniversite gibi farklı öğrenim kademelerinde de gerçekleştirilmesine çalışılmalıdır.

Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalarda büyük oranda durum tespiti yapılması yoluna gidilmiştir. Bu sebeple konuşma kaygısına yönelik çalışmalarda herhangi bir eğitimin öncesi ve sonrasını karşılaştıracak çalışmalar da yapılmalıdır.

Öğrencilerin topluluk karşısında konuşmayla ilgili neler düşündükleri üzerine yapılan çalışmalar daha çok üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmalar ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerle de yapıлып onların da topluluk önünde konuşmayla ilgili duygu ve düşünceleri tespit edilmelidir.

### ***Program Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler***

Öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen konuşma konuları öğrencinin seviyesine ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır. Aşırı bilgi gerektiren konulardan ziyade öğrencinin günlük hayattan örnekler sunabileceği konuların seçimine özen gösterilmelidir.

Öğretmen kılavuz kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde öğretmenlere sunulan yönergeler etkinlik sürecini detaylı şekilde açıklayıcı hazırlanmalıdır. Etkinliklerde hangi kazanımların hangi stratejiler kullanılarak verileceği mutlaka belirtilmelidir.

Öğretmen kılavuz kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde tek bir konuşma konusunun verilmesinden ziyade öğrencilere konu seçme hakkı tanınmalıdır. Bunun için her etkinlikte birden fazla konu alternatifi sunulmalı, öğrencilerin bu alternatiflerden istediklerini seçmelerine fırsat tanınmalıdır.

Ortaokul müfredatında 7. ve 8. Sınıflar için belirlenen “İletişim ve Sunum Becerileri” adlı seçmeli dersin 5. ve 6. Sınıflarda da seçmeli ders olarak okutulması sağlanmalıdır.





### Kaynakça

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Akbayır, S. (2014). *Nasıl konuşabilirim?: Sözüün ve sesin incelikleri*. Ankara: Pegem.
- Akdemir-Doğanay, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80APD3FA4RtlS4TecT5XxJ97t1nFg-x245uTcfSrepxT>
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 405-420.  
<http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000365/1038000196>
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil- Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alderson, J. C. ve Bachman, L. F. (2004). *Series editors' preface to assessing speaking*. In *assessing speaking*, S. Luoma, Cambridge: Cambridge University Press.
- Alperen, N. (1991). *Türkçe (güzel konuşma, okuma ve yazma) öğretim rehberi*. İstanbul: MEB.
- Altun, K. (2012). Sözlü anlatım. M. Kaçalın, E. Örgen ve K. Altun (Ed). *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 258-272). Ankara: Elhan.
- Altunay, B. (2008). *Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-Z0vbSUgrhM9fXoGkRe6Q9UmB-HR4DtJne9EI0sfp0TiZFDLP-o-pg8v1wt9Hr1V>

Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ\\_98ARapgiw8tiaTY\\_LzHd\\_P0YdkviucJxu5W5sYwEo9o2bS24Rz](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgiw8tiaTY_LzHd_P0YdkviucJxu5W5sYwEo9o2bS24Rz)

Ammelburg, G. (2003). *Konuşma sanatı-Konuşmacı eğitimi* (Çev. N. Yıldırım). İstanbul: Doruk.

Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi- Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG48\\_tttPDSbNu3y4kOOEKCSgXBwDdBz2ETcjevLOYfk6Z](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG48_tttPDSbNu3y4kOOEKCSgXBwDdBz2ETcjevLOYfk6Z)

Arı, G. (2013). Konuşma öğretimi. C. Yıldız (Ed). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s. 161-187). Ankara: Pegem.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7 (3), 221-231.

[Doi Number :http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360)

Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri- Kırıkkale ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=EEdeQgIdFRxX5NbvVau-AkhSfyTN0PL-ePqkpz1Wlu5MU34xXdUtaP4XtFPJOp8c>

Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP\\_Zu9isEmWGFYFCBYasWumCJA1IsNGOFju\\_g5cA0yh9HiZKEH939YCqgLFOMj4](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP_Zu9isEmWGFYFCBYasWumCJA1IsNGOFju_g5cA0yh9HiZKEH939YCqgLFOMj4)

Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 83-111. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527>

- Ateş, A.V. (2006). *Başarılı iletişimin anahtarı: Etkili konuşma*. İstanbul: Tiem.
- Ay, E. (2011). *Anasınıf öğrencisinin konuşma temel dil becerisine ana babasının eğitim düzeyinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=EEdeQgIdFRxX5NbvVau-AmYLxnGGYwurw48CgmDswrYuFZtqmAHJB9qdBDQE9IK8>
- Aydın, İ. S. (2012). Konuşma hazırlama. M. Kaçalın, E. Örgen ve K. Altun (Ed). *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 298-317). Ankara: Elhan.
- Aydın, N. (2009). *Etkili iletişim stratejileri*. İstanbul. Kum Saati.
- Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 259-266. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/article/view/1020000407/1020000400>
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8 (9), 671-682. [Doi Number :http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5503](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5503)
- Babacan, M. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Bahrani, T. ve Soltani, R. (2012). How to teach speaking skill?. *Journal of Education and Practice*, 3 (2), 25-29.  
<http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/1147/1068>
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1992). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi.
- Basic, L. (2011). Speaking anxiety: An obstacle to second language learning? (Thesis). Högskolan i Gävle, Akademin för Utbildning Och Ekonomi: Sweden.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:453921/fulltext01.pdf>
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 743-754.  
[http://www.kefdergi.com/pdf/17\\_3/17\\_3-2.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/17_3/17_3-2.pdf)

- Bayram, H. (2015). *Az gören öğrencilere uyarlanmış doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak kendini gözleme yoluyla sözlü problem çözme öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG4zFM790hV5Q5ouds0w6aSOdNZ9ONnehbYBx8h4pJA7n0>
- Becker, W.C. ve Gernsten, R. (2001). Follow-up of follow through: The later effects of the direct instruction model on children in fifth and sixth grades. *Journal of Direct Instruction*, 57-71. <http://www.nifdi.org/research/database/research-article-request>
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Bhala, P. P. (2011). *7 adımda etkili iletişim* (Çev. E. Çınar). İstanbul: Arunas.
- Bhattacharjee, N. (2008). Developing speaking skill at secondary and higher secondary levels: Problems and few recommendations. *Stamford Journal of English*, 4, 15-29. <http://dx.doi.org/10.3329/sje.v4i0.13487>
- Binder, C. ve Watkins, C. L. (1990). Precision teaching and direct instruction: Measurably superior instructional technology in schools. *Performance Improvement Quarterly*, 3(4), 74-96. [http://www.binder-riha.com/PT\\_DI.pdf](http://www.binder-riha.com/PT_DI.pdf)
- Blank, D., Fogarty, B., Wierzba, K. ve Yore, N. (2000). Improving Social Skills Trough Cooperative Learning and Other Instructional Strategies. ERIC, ED: 443-552., 43 p. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443552.pdf>
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 349-368. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.422>
- Branwhite, A. B. (1983). Boosting reading skills by Direct Instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 291–298. <http://www.nifdi.org/research/database/research-article-request>
- Bulut, A. ve Sönmez, K. (2005). Türkçe öğretiminde beden dili ve anlatım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-91. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000079622/5000073999>

- Bulut, K., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1) 134-150. <http://anadiliegitimi.com/article/view/5000160091/5000155643>
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 57-63. <http://www.rrwi.org/article/view/1059000015/1059000007>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cansız- Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 337-371). Ankara: Pegem.
- Carnegie, D. (1996). *Etkili konuşma sanatı* (Çev. A. Haykır). Ankara: Emel.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 337-358. [Doi Number :http://dx.doi.org/10.9761/JASSS\\_326](http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_326)
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı.
- Clements, K. ve Turpin, G. (1996). Physiological effects of public speaking assessed using a measure of palmar sweating. *Journal of Psychophysiology*, 10 (4), 283-290. [https://www.researchgate.net/publication/232574050\\_Physiological\\_effects\\_of\\_public\\_speaking\\_assessed\\_using\\_a\\_measure\\_of\\_palmar\\_sweating](https://www.researchgate.net/publication/232574050_Physiological_effects_of_public_speaking_assessed_using_a_measure_of_palmar_sweating)
- Corcos , F. (1975). *Güzel konuşma sanatı*. (Çev. R. Baran) İstanbul: Nebioğlu.
- Coşkun, M.V. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.

- Creswell J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell J. W. ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı.
- Çakır, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, A. (2015). Sözlü anlatım. *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım içinde* (s. 159-194). Ankara: Pegem.
- Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9\\_S-Z7Eir3xdWGXBIO2Di0jnoV38ZQCjsMM9Bk1FL6DRXmb0REWSDSoH--dm](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-Z7Eir3xdWGXBIO2Di0jnoV38ZQCjsMM9Bk1FL6DRXmb0REWSDSoH--dm)
- Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX\\_SaJ0b35Gq45swKG3IPMVtycryIlgQFnKvNYwSysY2cbhFEOxmR3YFv2BtTjh0](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3IPMVtycryIlgQFnKvNYwSysY2cbhFEOxmR3YFv2BtTjh0)
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhweEenJZ3onUvs52u\\_kh3q6k0ouWeIc7CCHkt1LfYQuirfIBJI5IUHj2x3J](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhweEenJZ3onUvs52u_kh3q6k0ouWeIc7CCHkt1LfYQuirfIBJI5IUHj2x3J)
- Çevik, N. (2002). *Konuşma tekniği*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Çiftçi İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Çiftpınar, B. (2011). *Beden dili*. Bursa: Ekin.
- Çoban, Ö. (2012). *Doğru ve güzel konuşmanın sırları: Diksiyondan mikrofonu*. İstanbul: Okul.
- Çongur, R. (1999). *Söz sanatı-Güzel söz söyleme*. Ankara: TRT Genel Sekreterlik Basın ve Yayın Müdürlüğü.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7-SPJmlhdQiZUQF7Y9byIJRLvcsv3FuDfCgcRgaw3OnQb>
- Dedeoğlu-Orhun, B. (2009). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP\\_Zu9isEmWGFYFCBYasR\\_GVyxTIUFYZamxhSmroNOWHXIN-vH5XpGCVq-zGd\\_](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP_Zu9isEmWGFYFCBYasR_GVyxTIUFYZamxhSmroNOWHXIN-vH5XpGCVq-zGd_)
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 103-124. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1917/20114.pdf>
- Demirci, S. ve Kabahasanoğlu, V. (2009). *Üniversitelerde Türk dili: Yazılı ve sözlü anlatım dersleri*. İstanbul: Türkmen.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Dervişoğlu, İ. ve Yılmaz, M.Y. (2005). *Güzel ve etkili konuşma*. İstanbul: Papatya.
- Doğan, R.İ. (2011). *Bedenin dili*. İstanbul: Sistem.
- Doğan, T. ve Çoban, A.S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/581/68>

- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.  
<http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/264/247>
- Dökmen, Ü. (2011). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc\\_YMKxXW1s1d03nWPJ478k0Nuwt046XzLqLhYvnYx2haDjkOEt1Y](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1s1d03nWPJ478k0Nuwt046XzLqLhYvnYx2haDjkOEt1Y)
- Dutta, A. (2011). *Beden dili* (Çev. A. Beyaz). İstanbul: Arunas.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI\\_ZOq-b18GC2rT9c2JGptywt0DghzCX37RNUVyoCI\\_kLS7UgOzIhK4g77ANt8R](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOq-b18GC2rT9c2JGptywt0DghzCX37RNUVyoCI_kLS7UgOzIhK4g77ANt8R)
- Egan, K. B. (1999). Speaking: A critical skill and a challenge. *CALICO Journal*, 16 (3), 277-293. [https://www.calico.org/html/article\\_615.pdf](https://www.calico.org/html/article_615.pdf)
- Ekerkil, İ. (2000). *Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramlarını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=V-oEQd0LkkqRGCXNzJWCTRw\\_Dr1\\_p0yloN\\_vx2Rzt6Mv1AbFb0GwAm1rprKquyXE](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=V-oEQd0LkkqRGCXNzJWCTRw_Dr1_p0yloN_vx2Rzt6Mv1AbFb0GwAm1rprKquyXE)
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 1417-1436.  
 Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3696>
- Er, S. (2015). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat.



- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9\\_S-Z7Eir3xdWGXBIMF13sBfwfqABh0tZCWvf5i9sPnBlu93f3p9yIiezxu6](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-Z7Eir3xdWGXBIMF13sBfwfqABh0tZCWvf5i9sPnBlu93f3p9yIiezxu6)
- Erdem, İ. (2013). Konuşma ve konuşmanın unsurları. *Konuşma eğitimi- Sözlü anlatım içinde* (s. 45-92). Ankara: Pegem.
- Erdem, İ. (2013b). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed). *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 181-220). Ankara: Pegem.
- Erdem, İ. (2013c). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11)*, 415-452.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041657/5000039185>
- Erdem, İ. (2015). İletişim sürecinde konuşma becerisi. A. Kaya (Ed). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (323-343). Ankara: Pegem.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Kullanmaya Yönelik Tutumları. *Milli Eğitim, 197*, 95- 113.  
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/197.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/197.pdf)
- Fisher, D. ve Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher, 68 (1)* pp. 64–69. DOI: 10.1002/trtr.1296
- Fletcher, L. (2015). *Konuşma sanatı*. (Çev. Ş. Filiz). İstanbul: Omega Yayınları.
- Gaibani, A. ve Elmenfi, F. (2014). The role of gender in influencing public speaking anxiety. *International Journal of Gender and Women's Studies 2 (2)*, 105-116.  
[http://ijgws.com/journals/ijgws/Vol\\_2\\_No\\_2\\_June\\_2014/6.pdf](http://ijgws.com/journals/ijgws/Vol_2_No_2_June_2014/6.pdf)
- Gedik, M. ve Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 9 (5)*, 967- 978.  
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6835>

- Goulden, N.R. (1991). Improving instructor's speaking skills. [ideaedu.org/wp-content/.../Idea\\_Paper\\_24.pdf](http://ideaedu.org/wp-content/.../Idea_Paper_24.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Göçen, G. (2011). *Televizyonun konuşma eğitimine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ\\_98ARap\\_gjtC5S2r86Y9s1ZvAXOgt\\_STWBUDHWNo4SsaiPTtInuv](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARap_gjtC5S2r86Y9s1ZvAXOgt_STWBUDHWNo4SsaiPTtInuv)
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7-ZvYDw6APouc3cuwxA8UM31r2JfZUfFZd6jTbBZAw641>
- Grugeon, E., Dawes, L., Smith, C. ve Hubbart, L. (2005). *Teaching, speaking & listening in the primary school*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Güler, A.T. (2014). *Etkili konuşma*. İstanbul: Kalkedon.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi, kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Gültekin-Seylan, E. (2010). *Öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEo\\_PAszTPBdjuYrhz6\\_U\\_JgDz349VasTiYWjyvH9G3yFW9F](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEo_PAszTPBdjuYrhz6_U_JgDz349VasTiYWjyvH9G3yFW9F)
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6-EZV1oh9UCXPhD3mA718XwYu9zBfrIX6HbOLNTJN0rShA4I\\_7](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6-EZV1oh9UCXPhD3mA718XwYu9zBfrIX6HbOLNTJN0rShA4I_7)
- Günay, V.D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri-2: Uygulamalı konuşma eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014a). *Türkçe öğretimi- Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2014b). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-27. [doi number: 10.14686/BUEFAD.201416205](https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416205)
- Güneş, F. (2015). Konuşma öğretiminde uygulanan yaklaşım ve modeller. A.Şahin (Ed). *Konuşma eğitimi-Yöntem etkinlikler* (s. 151-176). Ankara: Pegem.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=48XPj7KKQhKUgntkUiKO3HhENjjPMMEdD9x8Yn0HwkySBmRLVH-xXGy4Lmhed0>
- Gürgen, İ. (2008). Konuşma öğrenme alanı. H. Pilancı (Ed). *Türkçe öğretimi* (s. 91-105). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürlek, M. ve Aksu, E. (2015). Konuşma hataları. A.Şahin (Ed). *Konuşma eğitimi-Yöntem etkinlikler* (s. 207-223). Ankara: Pegem.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğimli, A. (2014). *Kişilerarası iletişim*. Ankara: Nobel.
- Gürzap, C. (2015). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi.
- Güvendir, E. ve Yıldız I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlatma becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 31-41.  
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5342>
- Harmer, J. (2007) *The practice of English language teaching*. London: Longman.

- Hollingsworth, J. ve Ybaraa, S. (2009). *Explicit direct instruction: The power of the well-crafted, well-taught lesson*. California: Corwin Press.
- Huitt, W., Monetti, D. ve Hummel, J. (2009). Designing direct instruction. Prepublication version of chapter published in C. Reigeluth and A. Carr-Chellman, *Instructional design theories and models: Volume III, Building a common knowledgebase* (73-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from. <http://www.edpsycinteractive.org/papers/designing-direct-instruction.pdf>
- İdol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers, *Journal of Learning Disabilities*, 20 (4), 196-205. <http://ldx.sagepub.com/content/20/4/196.abstract>
- İlik, Ş.Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP\\_Zu9isEmWGFXXFCBYasRVDP\\_LDwUegaNCNUyLIZGLwsaQ9mOrzOBzqztLZ11WN](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP_Zu9isEmWGFXXFCBYasRVDP_LDwUegaNCNUyLIZGLwsaQ9mOrzOBzqztLZ11WN)
- İslamoğlu, A. H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A.Şahin (Ed). *Konuşma eğitimi-Yöntem etkinlikler* (s. 1-27). Ankara: Pegem.
- Jankowska, A. ve Zielińska, U. (2015). Designing a self-assessment instrument for developing the speaking skill at the advanced level. M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, (pp. 251-265). Berlin: Heidelberg.
- Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYp\\_xU49IbZRJDAG2ZSyum76ih9HUrpuGNJjBR7Ye4YdAQ](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYp_xU49IbZRJDAG2ZSyum76ih9HUrpuGNJjBR7Ye4YdAQ)
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

- Kameenui, E. J. ve Simmons, D. C. (1997). *Designing instructional strategies: The Prevention of academic learning problems*. Columbus: OH: Merrill.
- Kantemir, E. (1972). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Sevinç.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Kesit.
- Karaalioğlu, S. (1976). *Sözlü-yazılı kompozisyon: Konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPEP41Ae0PoCdl0-1XCRIjWr1xJYsDySYcB6RI3Pr-XTG>
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX\\_SaJ0b35Gq45swKG3ILgeZ8pAYYDgLP8umuTSGz8J9KqmAp\\_xPfmBZmm6vsRJ](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3ILgeZ8pAYYDgLP8umuTSGz8J9KqmAp_xPfmBZmm6vsRJ)
- Karadağ, M. (2003). *Kuram-yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım*. Ankara: Ürün.
- Karakoç-Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 342-356. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/38.ozturk.pdf>
- Karakoç, T. (2002). *Görme engelli öğrencilere matematikte sözlü problem çözümünün öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının akranlar aracılığıyla sunulmasının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445. [Doi Number :http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.544](http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.544)

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Kavruk, H., Salman, R., Öztürk, A., Aydın, G., Uğur, H. ve Karagöz, N. (2006). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Malatya: Uğurel.
- Kavruk, H. ve Deniz, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89. [Doi number: 10.12973/jlle.11.286](https://doi.org/10.12973/jlle.11.286)
- Kaya, A. (2007). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Konya: Eğitim.
- Kesicioğlu, O.S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönteme göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI\\_ZOq-b18GC2rT9c2JGtDCL8IRICr9TWtf8WhTw4t197OV6y77apE4KxdmSMTx](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOq-b18GC2rT9c2JGtDCL8IRICr9TWtf8WhTw4t197OV6y77apE4KxdmSMTx)
- Keskin, T. (2015). *Beden dili ve hitabet*. Ankara: Tutku.
- Kim, T. ve Axelrod, S. (2005). Direct instruction: An educators' guide and a plea for action. *The Behavior Analyst Today*, 6 (2), 111-120.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9 (5), 1747-1760. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6880>
- Kinder, D., Kubina, R. & Marchand-Martella, N.E. (2005). "Special education and direct instruction: An effective combination" (2005). *Education Publications*. Paper 26. [http://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education\\_pub/26](http://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education_pub/26)
- Kirchner, B. (1995). *Etkileyici konuşma sanatı* (Çev. E. Tuzcular). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kirschner, P., Sweller, J. Ve Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86. [http://www.cogtech.usc.edu/publications/kirschner\\_Sweller\\_Clark.pdf](http://www.cogtech.usc.edu/publications/kirschner_Sweller_Clark.pdf)



- Koç, S. (2011). Sözlü anlatım. S. Gülerer (Ed). *Üniversiteler için dil ve anlatım* (s.393-548). Ankara: Gazi.
- Korkmaz, B. (2008). Konuşma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed). *Türkçe öğretimi-İlke, yöntem, teknikler* (s. 187-219). Ankara: Maya Akademi.
- Koziöff, M.A., LaNunziata, L., Cowardin, J. Ve Bessellieu, F.B. (2001). Direct Instruction: Its contributions to high school achievement. *High School Journal*, 84 (2), 54-72. <http://eric.ed.gov/?id=EJ787342>
- Köksal, D. ve Dağ-Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s.295-316). Ankara: Pegem.
- Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHHhjH-u3WMToxQ-pcdtfoTMK1kq-zG3D\\_IhZWApmGnuin4nfjVDt6CTm6w](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHHhjH-u3WMToxQ-pcdtfoTMK1kq-zG3D_IhZWApmGnuin4nfjVDt6CTm6w)
- Kurudayıoğlu, M. (2011a). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter.
- Kurudayıoğlu, M. (2011b). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 213-226. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/view/5000073109/5000067332>
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü- Çekmeköy ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=CwVIqqBuz1VkysVpueogAZe2xeuaONmj2dJxmqAGCxYDrpuuICUlyo2fMakGz9G4>
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US3wbLw1TVJ3oSulqpK0FB5bkgUoKsjGlunnyoYoDMEaEh>

- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lindsay, J. (2008). *Direct instruction: The most successful teaching models*. <http://www.jefflindsay.com/EducData.shtml> adresinden erişilmiştir.
- Linver, S. (1997). *Konuşma eğitimi* (Çev. A. Özlü). İstanbul: Mert.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 784-789. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20153710644>
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38. <http://sbedergi.karatekin.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=39>
- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=48XPj7KKQhKUgntkUiKO3GJ2aPtDjXZ1CVWS7cP0BxekG-aK8AA1f8ucmRtU\\_C0C](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=48XPj7KKQhKUgntkUiKO3GJ2aPtDjXZ1CVWS7cP0BxekG-aK8AA1f8ucmRtU_C0C)
- Martella, R. C. ve Waldron-Soler, K. M. (2005). Language for Writing program evaluation. *Journal of Direct Instruction*, 5, 81-96. <http://www.nifdi.org/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=135>
- Maviş, A. (2013). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren.
- MEB. (2006). *Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2011). *Diksiyon-I*. (elektronik versiyon) [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Diksiyon-%201.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Diksiyon-%201.pdf)
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404. Doi Number :[http://dx.doi.org/10.9761/JASSS\\_807](http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_807)



- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Moore, D. J. (2007). *Direct instruction: Targeted strategies for student success*. [http://insideng.com/profdev/guides/Moore\\_Instruction.pdf](http://insideng.com/profdev/guides/Moore_Instruction.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit.
- Narinli, M.R (tarihsiz). *Güzel ve etkili konuşmanın yöntemleri*. İstanbul: Nev.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi.
- Odabaşı, H. (2014). *360 derece iletişim*. İstanbul: Babıali Kültür.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 521-561. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/view/5000073052/5000067276>
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımını. *Milli Folklor*, 91, 91-100. <http://www.millifolklor.com/tr/sayfalar/91/09-.pdf>
- Orandee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2 (6), 533-535. <http://www.ijssh.org/papers/164-A10036.pdf>
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYhS7Lqt1PejCx\\_ezBgAJYdXipZB9rHEDjpf\\_slkPgKI](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYhS7Lqt1PejCx_ezBgAJYdXipZB9rHEDjpf_slkPgKI)
- Orhan, S., Kırbaş, A. ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 1893-1909. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3264>
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3.sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları-Bitlis örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9\\_S-Z7Eir3xdWGXBiff5SV3109ZCPb\\_mFVOdo3bwnsRKjdXTAsrEdE1uGkyF](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-Z7Eir3xdWGXBiff5SV3109ZCPb_mFVOdo3bwnsRKjdXTAsrEdE1uGkyF)

- Önen, A. (2009). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap.
- Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelebi, O.S. (1998). *Konuşmak ve anlaşılmak-Sözlü iletişim ve beden dili*. İstanbul: Sita.
- Özçimen, A. (2008). Etkili-anlaşılır konuşma eğitimi için gerekli temel faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 155-166.  
[www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/.../26\\_13\\_EFD-2008-061.pdf](http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/.../26_13_EFD-2008-061.pdf)
- Özdem, Y. (2003). *Konuşma sanatı: Diksiyon*. İstanbul: Kariyer.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 39-50.  
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/259/283>
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhjH-u3WMToxQ-s96J2RkODwX4DmH4gsuUYK\\_17rKI0pLqK6wU-krlCyx](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhjH-u3WMToxQ-s96J2RkODwX4DmH4gsuUYK_17rKI0pLqK6wU-krlCyx)
- Özdemir, E. (2014). *Konuşma sanatı*. Ankara: Bilgi.
- Özerbaş, M. A. ve Karayazı, S. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamının ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 711-717). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Özkan, M. (2010). *İnsan, iletişim ve dil*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özmen, H. (2015). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 47-76). Ankara: Pegem.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*

- (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Perkins, d. N. (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: The Free Press.
- Reca, Ö.F. (2014). *Başarılı ve güzel beden dili ve konuşma sanatı*. Ankara: Tutku.
- Richards, J., C., Lockhart, C. (1999) *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg M. (1997). *The proliferation of alternative routes to certification in special education*. New York: Mc Graw Hill.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 43-56. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000200/1038000326>
- Salaway, J. L. (2008). *Efficacy of a direct instruction approach to promote early learning* (Master's thesis). Duquesne University, USA.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI\\_ZOq-b18GC2rT9c2JGoJJdCJ62YlfZckAgxC1ACjahOT3GaQ8ljsUl-S-9zWY](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOq-b18GC2rT9c2JGoJJdCJ62YlfZckAgxC1ACjahOT3GaQ8ljsUl-S-9zWY)
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (3), 2199- 2218. [Doi Number :http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3481](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3481)
- Salmış, F. (2010). *Konuşma estetiği ve diksiyon*. İstanbul: Armoni.
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/169/cemal.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/cemal.pdf)

- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi – Muğla ili örneğinde* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc\\_YMKxXW1qsWnmZ\\_ETTwJVdPyI-v7aQ4Q3QDPq4uZnK-gUVnvjjc](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1qsWnmZ_ETTwJVdPyI-v7aQ4Q3QDPq4uZnK-gUVnvjjc)
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1999). *Güzel konuşma yazma(kompozisyon)*. İstanbul: Fil.
- Segura Alonso, R. (2012). *The importance of teaching listening and speaking skills* (Unpublished Master's thesis), Matritensis Universitas Complvtensis, Didáctica de la Lengua y la Literatura Facultad de Educación, Madrid.  
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-12.RocioSeguraAlonso2013.pdf>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the socil sciences*. New York: Teachers College.
- Sever, S. (2011a). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2011b). Sözlü anlatım (konuşma). Ş.D Belet (Ed). *Türkçe sözlü anlatım* (s. 109-131) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Turkish Studies*, 7 (2), 927-937.  
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2981>
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393. <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat1236>
- Sevinçgül, Ö. (1989). *Güzel konuşma ve yazma sanatı*. İstanbul: Zafer.
- Small, H. H. (2011). *The effects of direct instruction in teaching addition and subtraction of decimals and decimal word problems on students at risk for mathematics failure* (Master's thesis). Utah State University: Utah.  
<http://digitalcommons.usu.edu/etd/1020>
- Stein, C. L. ve Goldman, J. (1980). Beginning reading instruction for children with minimal brain dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 52-55.  
[www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7381319](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7381319)

- Stein, M., Carnine, D. & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School And Clinic*, 33 (4), 227-234. <http://www.nifdi.org/research/database/research-article-request>
- Stuart, C. (2002). *Başarıya giden yolda etkili konuşma yöntemleri*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Alfa.
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ\\_98ARapgvRrcfVgldSVZHDWLJkijvGGe9ePgydSeZJusvoLvRd](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgvRrcfVgldSVZHDWLJkijvGGe9ePgydSeZJusvoLvRd)
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2015). Konuşmada beden dili. A.Şahin (Ed). *Konuşma eğitimi-Yöntem etkinlikler* (s. 225-234). Ankara: Pegem.
- Şenbay, N. (1991). *Alıştırmalı diksiyon sanatı*. İstanbul: MEB.
- Taras, M. E., Matson, J. L. ve Leary, C. (1988). Training Social Interpersonal Skills In Two Autistic Children. *Journal of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 19 (4), 275-280. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3235695>
- Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.
- Taşkaya, S. M. (2014). Konuşma eğitimi. M. Yılmaz (Ed). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (s. 43-76). Ankara: Pegem.
- Tayfun, R. (2014). *Etkili iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temiz, (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies*, 10 (3), 985-992. [Doi Number :http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767)
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000386>
- Temizkan, M. (2013). Konuşma becerisi. *Konuşma eğitimi- Sözlü anlatım içinde* (s. 199-238). Ankara: Pegem.

- Temizyürek, F. (2013). Konuşma türleri. *Konuşma eğitimi- Sözlü anlatım içinde* (s. 171-198). Ankara: Pegem.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education.
- Togun, Z. (2011). *Direct instruction and African American middle school students* (Master's thesis) . Gonzaga University: USA.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (7), 735-750. [http://dx.doi.org/10.9761/JASSS\\_178](http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_178)
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2014). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Tosunoğlu, M. ve Arslan, F. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaptıkları sözlü anlatım uygulamalarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 73-87. <http://pausb.ed.pau.edu.tr/jvi.asp?pdid=pausb&plng=tur&un=PAUSBED-76814>
- Tuan, N.H. & Mai, T.N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at Thanh hien high school. *Asian Journal of Educational Research*, 3 (2), 8-23. <http://www.multidisciplinaryjournals.com/wp-content/uploads/2015/03/FACTORS-AFFECTING-STUDENTS%E2%80%99-SPEAKING.pdf>
- Tunalı, M. (2015). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren.
- Tuncer, T. ve Altunay, B. (2012). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Ankara: Kök.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135. [http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/huydotad/huydotad\\_2sayi.pdf](http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/huydotad/huydotad_2sayi.pdf)
- Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPAVO8fVMwTQOcPZTPBTMwHzV5vTDvm7EcPHuLFVF2g4R>



- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 59-67. [http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi\\_22/4-%20\(59-67.%20syf.\).pdf](http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_22/4-%20(59-67.%20syf.).pdf)
- Ulucan, M. (2012). Sözlü anlatım türleri. M. Kaçalın, E. Örgen ve K. Altun (Ed). *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 318-328). Ankara: Elhan.
- Ünalın, Ş. (2003). *Kişisel gelişim teknikleriyle sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ\\_98ARapgko2BgGN6zaPCCLh44gHHqfQr6uzcNNwV8zGimLzu3sE](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgko2BgGN6zaPCCLh44gHHqfQr6uzcNNwV8zGimLzu3sE)
- Vayıç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7-d8b09v3orXues09TcRxbXdEblVs4Au7WjjZ2eLgBtEd>
- Vilimec, E. (2006). *Developing speaking skills* (Thesis). University of Pardubice Faculty of Arts and Philosophy Department of English and American Studies: Pardubice. <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/21610/D16159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walberg, H. (1999). Generic practices. In G. Cawelti (Ed.), *Handbook of research on improving student achievement* (pp. 9-21). Arlington, VA: Educational Research Services.
- Wallace, T., Stariha, W. E. ve Walberg, H.W. (2004). *Teaching speaking, listening and writing Wallace*. International Academy of Education. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/PRATICE\\_14.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/PRATICE_14.pdf)

Watkins, CL. ve Slocum, T. A. (2003). The components of direct instruction, *Journal of Direct Instruction*, 3, (2), 75-110.

<http://www.nifdi.org/research/journal-of-di/volume-3-no-2-summer-2003/449-the-components-of-direct-instruction/file>

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V.S. (2011). *Üniversiteler için Türkçe-2: Sözlü anlatım*. Ankara: Gazi.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri- Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

Yalçın, C. (1989). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Yalçın Emel.

Yaman, E. (2014). *Konuşma sanatı*. Ankara: Akçağ.

Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr800IhAREt1aZkTqZJWDuu4wgSH-cQU1yfzz1tPVWr-m36>

Yelok, V. S. ve Sallabaş, M.E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/279/262>

Yeşiltepe- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPBs5PAxvcL3HeF1A4Gpg-s9S0\\_KPrBKI9gSEYXy\\_GVT1](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPBs5PAxvcL3HeF1A4Gpg-s9S0_KPrBKI9gSEYXy_GVT1)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, B.G. (2011). *Kaygının dikkat süreçleri üzerindeki etkisinin olaya ilişkin potansiyeller ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=EEdeQgIdFRxX5NbvVau-AiIq6cJbDxHCs31fJ2p0WgncSbOxisu9\\_DewiBWIBzXR](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=EEdeQgIdFRxX5NbvVau-AiIq6cJbDxHCs31fJ2p0WgncSbOxisu9_DewiBWIBzXR)



- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=48XPj7KKQhKUgntkUiKO3GySeroV2Hj1qp9s\\_Kc906s7NvbQT-SIjmxP9BZPzfnv](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=48XPj7KKQhKUgntkUiKO3GySeroV2Hj1qp9s_Kc906s7NvbQT-SIjmxP9BZPzfnv)
- Yıldız, D. (2015). Harmanlanmış Öğrenme ve Doğrudan Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: Deneme Yazma Örneği. *International Journal of Language Academy*, (8), 201-219. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.268>
- Zan, B. (2005). *Adana ili merkez Seyhan ve Yüreğir ilçeleri ilköğretim okullarının 1. ve 2. sınıflarına devam eden öğrencilerin konuşma bozuklukları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX\\_SaJ0b35Gq45swKG31AKwpGLU8huhVOrPNFXr3IvHY4\\_qAk2pzyi2Z8hoLH-u](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG31AKwpGLU8huhVOrPNFXr3IvHY4_qAk2pzyi2Z8hoLH-u)
- Zelyurt, S. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hayat bilgisi dersinin şarkı ile ve doğrudan öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6-EZV1or9Yn6nBXu970A\\_T4WpW6T8EK6oc-xyPHAKZZJrXIGx2](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WbC656i315e2eV6-EZV1or9Yn6nBXu970A_T4WpW6T8EK6oc-xyPHAKZZJrXIGx2)
- Zodik, I. ve Zaslavsky, O. (2008). Characteristics of teachers' choice of examples in and for the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 69 (2), 165- 182. [https://www.researchgate.net/publication/225756137\\_Characteristics\\_of\\_teachers'\\_choice\\_of\\_examples\\_in\\_and\\_for\\_the\\_mathematics\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/225756137_Characteristics_of_teachers'_choice_of_examples_in_and_for_the_mathematics_classroom)

### Elektronik Kaynaklar

[http://w3.gazi.edu.tr/~pekacar/ders\\_turiyeturkce1.htm](http://w3.gazi.edu.tr/~pekacar/ders_turiyeturkce1.htm)

<http://otmg.meb.gov.tr/alanturkce.html>

**Ekler**

## Ek-A: İzin Belgesi



T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

İzmit 2012/2013-105/İL-1053/1594

19.10.2015

Konu: İzin Belgesi

(Öğretmen KİMKİSİZ)

**BARTIN İMBK ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE,**

Çankaya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Dilbilgi Programı Öğrencisi Ömer KİMKİSİZ'in "Eğretmen Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kurumda Becerilerinin Geliştirilmesi" konulu çalışmasını okulunda uygulamasına ilişkin Öner yazınıza ekinde gönderilmişti. İşleyiş çalışmasında gerekli bilgilerin sağlanması hususunda;

öğretmenini ve gereğini rica ederim.

Ahmet GÜNERHAN

Müdür

Şube Müdürü

İzmit 19/10/2015

*Bilgi ve gereği için  
mali sorumlularına*

İzmit İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü  
Ahmet GÜNERHAN  
İzmit İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü  
İzmit İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü

İzmit İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü  
Ahmet GÜNERHAN  
İzmit İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü  
İzmit İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü

### Ek-B: Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Bu belgenin düzenlenme amacı doktora tez çalışmam kapsamında yapacağım uygulamaya ilişkin sizlere bilgi vermek ve araştırmamın genel çerçevesini sizlerle paylaşmaktır.

Çalışmamız “Doğrudan Öğretim Modeli”yle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye dayanmaktadır. Bu kapsamda Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan konuşma becerisi kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla öğrencilere çeşitli eğitimler verilecek ve bu eğitimi destekleyecek etkinlikler uygulanacaktır. Bu kapsamda öğrencilerin mevcut konuşma düzeylerini belirleyebilmek için ön test; modelin uygulanmasından sonra öğrencilerin geldikleri seviyeyi belirleyebilmek için son test; öğrencilerin konuşma kaygılarını tespit etmek için konuşma kaygısı ölçeği; eğitim faaliyetlerini, konuşma etkinliklerini ve öğrencilerin gelişimini sağlıklı takip edebilmek için de video kayıtları kullanılacaktır. Bununla birlikte sınıf içinde gözlemler yapılacak, gerekli durumlarda da öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilecektir. Bu süreçte gerek sınıf rehber öğretmeni gerekse Türkçe öğretmeniyle işbirliği yapılacak, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında ve düzenlenmesinde birlikte hareket edilecektir.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler etik ilkeler göz önünde bulundurularak bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Söz konusu uygulama kapsamında sınıf rehber öğretmeni ve Türkçe öğretmeni bilgilendirilmiş, resmî makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda, aşağıda yer alan beyanı imzalamanızı rica ederim.

Ömer KEMİKSİZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Velisi olduğum .....’in bahsettiğiniz uygulamaya katılmasında herhangi bir sakınca olmadığını beyan ederim.

İmza

Veli Adı-Soyadı

### Ek-C: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yürütülen tez çalışması için verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için sizden bütün soruları doğru cevaplandırmanız istenmektedir. Kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Ömer KEMİKSİZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Adınız-Soyadınız: .....

2. Cinsiyetiniz: ( ) K ( ) E

3. Babanızın mesleği: .....

4. Babanızın eğitim durumu:

- ( ) Okuma-yazma bilmiyor
- ( ) Hiçbir okul mezunu değil
- ( ) İlkokul mezunu
- ( ) Ortaokul mezunu
- ( ) Lise mezunu
- ( ) Üniversite mezunu
- ( ) Lisansüstü (yüksek lisans/ doktora)

5. Annenizin mesleği: .....

6. Annenizin eğitim durumu:

- ( ) Okuma-yazma bilmiyor
- ( ) Hiçbir okul mezunu değil
- ( ) İlkokul mezunu
- ( ) Ortaokul mezunu
- ( ) Lise mezunu
- ( ) Üniversite mezunu
- ( ) Lisansüstü (yüksek lisans/ doktora)

7. Ailedeki çocuk sayısı: .....

8. Siz ailenin kaçınıcı çocuğusunuz? .....

9. Ailenizin aylık geliri:

- 1000 TL'den az  
 1001-2000 TL  
 2001-3000 TL  
 3001-4000 TL  
 4000 TL'den fazla

10. Günde kaç saat TV izliyorsunuz?

- 1 saatten az  
 1-2 saat  
 2-3 saat  
 3-4 saat  
 4 saat ve üstü

11. Evinizde bilgisayar var mı?  Evet  Hayır

12. Evinizde internet var mı?  Evet  Hayır

13. Kendinize ait bir odanız var mı?  Evet  Hayır

14. Kendinize ait cep telefonunuz var mı?  Evet  Hayır

**Not: Bütün soruları cevaplayınız.**

### Ek-Ç: Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu Uzman Görüşü

Sayın Uzman,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmekte olan “Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı doktora tezinde kullanılmak üzere “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” oluşturulacaktır. Bu amaçla sizden Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki konuşma becerisi kazanımlarından sınıf içi etkinliklerde değerlendirilmesi uygun olan/olmayan kazanımları belirlemeniz istenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki tabloda yer alan konuşma becerisi kazanımlarından her konuşma etkinliğine (bilgilendirici veya olaya dayalı konuşmalar) uygun olacağını ve 5. Sınıf öğrencilerinin mutlaka göstermesi gerektiğini düşündüğünüz becerileri belirtmenizi istiyorum. Çalışmaya sunduğunuz katkı için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ömer KEMİKSİZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

#### KONUŞMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Kazanımlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
<b>1.Konuşma Kurallarını Uygulama</b>			
Konuşmak için hazırlık yapar.			
Konuşma yöntemini belirler.			
Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.			
Dinleyicilerle göz teması kurar.			
Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.			
Kelimeleri doğru telâffuz eder.			
Akıcı konuşur.			
Sesine duygu tonu katar.			
Konuşmalarında beden dilini kullanır.			
Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.			
Konu dışına çıkmadan konuşur.			
Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.			
Konuşma konusunu belirler.			

<b>2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme</b>			
Kendine güvenerek konuşur.			
Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.			
Konuşmasında söz varlığını kullanır.			
Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.			
Konuşmasını görsel sunuyla destekler.			
Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.			
Konuşmasında ana fikri vurgular.			
Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.			
Konuşmasında, önemseddiği bilgileri vurgular.			
Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.			
Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.			
Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.			
Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.			
Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.			
Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.			
Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.			
Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.			
Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.			
Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.			
Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.			
Konuşmasını özetler.			
Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.			
Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.			
Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.			
Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.			
Konuşmalarında tanımlamalar yapar.			
Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.			
Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.			



<b>3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma</b>			
Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.			
Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.			
Topluluk önünde konuşur.			
Üstlendiği role uygun konuşur.			
Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.			
Deneyim ve anılarını anlatır.			
Konuşmalarında betimlemeler yapar.			
İkna edici konuşur.			
Bilgi vermek amacıyla konuşur.			
Sorgulayarak konuşur.			
Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.			
Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.			

### Ek-D: Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu

	Hiç Gözlenmedi	Çok Az Gözlendi	Orta Düzeyde Gözlendi	Çoğu Zaman Gözlendi	Her Zaman Gözlendi
<b>Kazanımlar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. Konuşma Kurallarını Uygulama</b>					
1.1. Konuşmak için hazırlık yapar.					
1.2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.					
1.3. Dinleyicilerle göz teması kurar.					
1.4. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.					
1.5. Kelimeleri doğru telâffuz eder.					
1.6. Akıcı konuşur.					
1.7. Sesine duygu tonu katar.					
1.8. Konuşmalarında beden dilini kullanır.					
1.9. Konu dışına çıkmadan konuşur.					
1.10. Konuşma konusunu belirler.					
<b>2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme</b>					
2.1. Kendine güvenerek konuşur.					
2.2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.					
2.3. Konuşmasında ana fikri vurgular.					
2.4. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.					
2.5. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.					
2.6. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.					
2.7. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.					
2.8. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.					
2.9. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.					
2.10. Konuşmasını özetler.					
2.11. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.					
2.12. Konuşmalarında tanımlamalar yapar.					
2.13. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.					
<b>3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma</b>					
3.1. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.					
3.2. Deneyim ve anılarını anlatır.					
3.3. Konuşmalarında betimlemeler yapar.					
3.4. Bilgi vermek amacıyla konuşur.					

**Ek-E: Konuşma Becerisi Kazanımlarını Değerlendirme Ölçütleri Tablosu**

KAZANIMLAR	HİÇ GÖZLENMEDİ (1)	ÇOK AZ GÖZLENDİ (2)	ORTA DÜZEYDE GÖZLENDİ (3)	ÇOĞU ZAMAN GÖZLENDİ (4)	HER ZAMAN GÖZLENDİ (5)
<b>1.Konuşma Kurallarını Uygulama</b>					
<b>Konuşmak için hazırlık yapar.</b>	Konuşmaya hiç hazırlık yapmadı. Hazırlık yapmadığı konuşma sırasında belli oldu.	Konuşmaya hazırlık yaptığı gözlenmedi. Konuşmasında zihinsel hazırlığı çok az hissettirdi.	Konuşmaya hazırlık yaptığı orta düzeyde gözlendi. Konuşmasında zihinsel hazırlığı orta düzeyde hissettirdi. Konuşmasında konuya kısmen hakim olduğu tespit edildi.	Konuşma öncesi çeşitli notlar alarak/özet çıkararak/düşünerek hazırlık yaptı. Konuya hazırlandığını konuşması esnasında gösterdi.	Konuşma öncesi çeşitli notlar alarak/özet çıkararak/düşünerek hazırlık yaptı. Konuşmaya her yönüyle hazırlandığı konuşması esnasında tamamen gözlemlendi.
<b>Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.</b>	Herhangi bir amaç cümlesi ifade etmeden doğrudan konuyu anlatmaya geçti.	Konuşma amacını belirtmese de metnin başlığını ifade etti.	Sahneye çıkma amacını belirtse de konuşacakları tam olarak yansıtamadı.	Sahneye çıkma amacını ve nelerden bahsedeceğini ifade etti.	Konuşma amacını uygun gerekçelerle temellendirerek ortaya koydu ve bu amacı net bir şekilde dinleyicilere ifade etti.
<b>Dinleyicilerle göz teması kurar.</b>	Dinleyicilerle hiç göz teması kurmadı.	Dinleyicilerle çok az göz teması kurdu.	Dinleyicilerle bazen göz teması kurdu.	Dinleyicilerle yeterli düzeyde göz teması kurdu.	Dinleyicilerle göz temasını tam olarak gerçekleştirdi.
<b>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</b>	Kelimeleri cümlenin unsuru olacak şekilde yerinde ve anlamına uygun kullanmadı.	Bazı kelimeleri yerinde kullansa da anlamına uygun şekilde kullanamadı.	Kelimeleri yerinde kullansa da bazen gereksiz kelimeler kullandı.	Kelimeleri çoğunlukla yerinde ve anlamına uygun şekilde kullandı.	Kelimelerin tamamını yerinde ve anlamlarını yansıtmak üzere şekilde kullandı.
<b>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</b>	Hiçbir kelimeyi doğru telâffuz edemedi.	Çoğu zaman kelimeleri doğru telâffuz edemedi.	Bazen kelimeleri doğru telâffuz edemedi.	Çoğu zaman kelimeleri doğru telâffuz etti.	Kelimelerin tamamını açık, net, anlaşılır şekilde ifade etti.
<b>Akıcı konuşur.</b>	Konuşmasının hiçbir bölümünde akıcı konuşmadı.	Konuşmasının çok az bir bölümünde akıcı konuştu.	Konuşmasında bazen akıcı konuştu.	Konuşmasında çoğu zaman dili sürçmeden, tıkanmadan akıcı ve anlaşılır konuştu.	Konuşmasının tamamında dili sürçmeden, tıkanmadan akıcı ve anlaşılır konuştu.
<b>Sesine duygu tonu katar.</b>	Sesine hiçbir duygu tonu katmayarak tekdüze bir ses tonu kullandı.	Sesine çok az duygu tonu katarak tekdüze bir ses tonu kullandı.	Sesine orta düzeyde duygu tonu katarak konuştu.	Olay ve karakterlere uygun ses tonu kullanarak duyguyu yansıttı.	Olay ve karakterlere uygun ses tonu kullanmanın farkındalığı ve bilincinde olarak duyguyu her yönüyle yansıttı.
<b>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</b>	Konuşmasında beden dilini hiçbir zaman kullanmadı.	Beden dilini çok az kullandı.	Beden dilini orta düzeyde kullandı.	Konuşmasında beden dilini uygun şekilde	Konuşmasında beden dilini tüm unsurlarıyla ve uyumlu biçimde kullandı.
<b>Konu dışına çıkmadan konuşur.</b>	Belli bir konu bütünlüğü çerçevesinde konuşmadı.	Konuyla ilgisi olmayan gereksiz ayrıntılara fazlasıyla yer	Konuşmasının belli bölümlerinde konu dışı konuştu.	Konu dışına çıkmadan konuştu.	Konu dışına çıkmadan konuştu. Konuyu uygun örneklerle zenginleştirdi.

		verdi.			
<b>Konuşma konusunu belirler.</b>	Herhangi bir konu cümlesi ifade etmeden doğrudan konuyu anlatmaya geçti.	Konuşma konusunu belirtmese de metnin başlığını ifade etti.	Konuşma konusunu belirtse de konuşacaklarını tam olarak yansıtmadı.	Hangi konuyu anlatacağını ve nelerden bahsedeceğini ifade etti.	Konuşma konusunu uygun gerekçelerle temellendirerek ortaya koydu ve bu konuyu net bir şekilde dinleyicilere ifade etti.
<b>2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme</b>					
<b>Kendine güvenererek konuşur.</b>	Konuşurken kendine güveni hiç yoktu.	Kendine güvendiğini çok az hissettirdi.	Kendine güvendiğini kısmen hissettirdi.	Kendine güvendiğini belli etti.	Kendine güvendiğini net olarak belli etti. Bunu konuşmasına da yansıttı.
<b>Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.</b>	Herhangi bir olayı anlatamamasının yanında kronojik sıraya da dikkat etmedi.	Olayları çok az anlatsa da kronolojiye hiç dikkat etmedi.	Olayları zaman zaman kronolojiğe uygun olarak anlatmasına rağmen tam bir bütünlük sağlayamadı.	Konuşmasında olayları kronolojik sıraya göre ve akıcı bir şekilde anlattı.	Konuşmasında olayları kronolojik sıraya göre ve akıcı bir şekilde anlattı.
<b>Konuşmasında ana fikri vurgular.</b>	Ana fikre hiç değinmedi.	Ana fikir olmasa da bazı mesajları sezirdi.	Ana fikre yakın ifadeler kullandı.	Ana fikre yer verdi.	Ana fikri tüm boyutlarıyla açıkladı ve sundu.
<b>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</b>	Yardımcı fikirler ve destekleyici ayrıntılara hiç değinmedi.	Yardımcı fikirler ve destekleyici ayrıntılardan yalnızca birini kullandı.	Yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları sezirdi.	Yardımcı fikirlere ve destekleyici ayrıntılara çoğunlukla yer verdi.	Yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları tam olarak vurguladı.
<b>Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.</b>	Düşünceler arasında bir bütünlük kuramadı.	Konuşmasında kısmen birbirine destekleyen ifadeler kullansa da bunları mantıksal bütünlük çerçevesinde sunamadı.	Düşüncelerini kısmen anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde sundu.	Düşüncelerini çoğunlukla anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde sundu.	Her bir düşünce parçasını birbirini destekler nitelikte ve anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde sundu.
<b>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</b>	Yaşantısından ve günlük hayattan hiç örnek vermedi.	Konuşmasında konuyla ilgili olmayan örnekler verdi.	Konuşmasında verdiği örnekler konuyla ilgili olsa da konuyu yeterince açıklayamadı.	Konuşmasının çoğu bölümünde yaşantısından ve günlük hayattan örnek verdi.	Konuşmasının her bölümünde yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verdi ve bu örnekleri detaylandırdı.
<b>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</b>	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak noktalara hiç değinmedi.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak çok az örnek verdi.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak örneklere kısmen değindi.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak örneklere çoğunlukla değindi.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak örneklere tam olarak değindi. Söyledikleri konuyu destekler nitelikteydi.
<b>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</b>	Konuşmasında hiç karşılaştırma yapmadı.	Aralarında ilgi olmayan ve konuşmaya katkı sağlamayan	Konuşmasında bazen karşılaştırmaya yer verdi.	Konuşmasında karşılaştırmalara çoğunlukla yer verdi.	Konuşmasında yeterli ve konuyu açıklar nitelikte karşılaştırmalar

		karşılaştırmalar yaptı.			yaptı.
<b>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</b>	Konuşmasında sebep-sonuç ilişkisi kurmadı.	Konuyla ilgili olmayan sebep-sonuç ilişkileri kurdu.	Konuşmasının bazı yerlerinde sebep-sonuç ilişkileri kurdu.	Konuşmasında sebep-sonuç ilişkilerine çoğunlukla yer verdi.	Konuşmasında yeterli ve konuyu açıkla nitelikte sebep-sonuç ilişkiler kurdu.
<b>Konuşmasını özetler.</b>	Konuşmasını özetleme yapmadan bitirdi.	Özetleme yapmadı ancak konuşmasını bitirdiğini ifade etti.	Konuşmasının bazı yerlerinde özetleyici ifadelerle yer verse de konuşmanın sonunda metnin bütününe yönelik bir özetleme yapmadı.	Konuşmasını birkaç cümleyle özetledi.	Konuşmasını metnin bütününe kapsayacak şekilde planlı bir strateji kullanarak özetledi.
<b>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</b>	Konuşmanın hem başında hem de sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeler kullanmadı.	Dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri yalnızca başta veya sonda çok az kullandı.	Konuşmasında dikkat çekici ve çarpıcı ifadelerle kısmen yer verdi.	Dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri başta ve sonda çoğunlukla kullandı.	Dikkat çekici ifadeleri hem başta hem de sonda açık, anlaşılır ve amaca uygun şekilde kullandı.
<b>Konuşmalarında tanımlamalar yapar.</b>	Konuşmasında tanımlamalara yer vermedi.	Konuşmasında çok az tanıma yer verdi.	Konuşmasında tanımlama şeklinde değerlendirilebilecek özelliklere kısmen yer verdi.	Konuşmasında çoğunlukla tanım kullandı.	Konuşmasında yeterli düzeyde tanım yaptı ve tanımları kendi ifadeleriyle de açıkladı.
<b>Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) öğelerini vurgular.</b>	Konuşmasında 5N1K unsurlarına hiç değinmedi.	Konuşmasında 5N1K unsurlarına çok az verdi.	Konuşmasında 5N1K unsurlarına kısmen yer verdi.	Konuşmasında 5N1K unsurlarına çoğunlukla yer verdi.	Konuşmasında 5N1K unsurlarının tamamına yer verdi ve öğeler arası uyuma dikkat etti.
<b>3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma</b>					
<b>Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.</b>	Olaya ve bilgilendirmeye dayalı konuşmalarında teknikleri hiç kullanmadı.	Olaya ve bilgilendirmeye dayalı konuşmalarında teknikleri çok az kullandı.	Olaya ve bilgilendirmeye dayalı konuşmalarında teknikleri kısmen kullandı.	Olaya ve bilgilendirmeye dayalı konuşmalarında yeterli düzeyde kullandı.	Olaya ve bilgilendirmeye dayalı konuşmalarında teknikleri yeterli düzeyde ve türe uygun kullandı.
<b>Deneyim ve anılarını anlatır.</b>	Deneyim ve anılarına hiç değinmedi.	Deneyim ve anılarına çok az yer verdi.	Deneyim ve anılarına konuşmasının bazı bölümlerinde değindi.	Deneyim ve anılarını yeterli düzeyde anlattı.	Deneyim ve anılarını detaylandırdı.
<b>Konuşmalarında betimlemeler yapar.</b>	Konuşmasında betimlemelere yer vermedi.	Konuşmasında çok az yerde betimleme yaptı.	Konuşmasının bazı yerlerinde betimleme yaptı.	Konuşmasında yeterli miktarda betimlemeye yer verdi.	Konuşmasında yeterli miktarda ve konuyu destekler betimlemeye yer verdi.
<b>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</b>	Konuşmasında dinleyicilere bilgi vermedi.	Konuşmasında dinleyicilere çok az bilgi verdi.	Konuşmasında dinleyicilere kısmen yeterli bilgi verdi.	Konuşmasında dinleyicilere yeterli bilgi verdi.	Konuşmasında dinleyicilere yeterli ve ayrıntılı bilgi verdi.

### Ek-F: Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

Durum		Kaygı				
		1	2	3	4	5
<b>Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı</b>						
1	Konuşurken düşüncelerimi sıralamakta zorluk çekiyorum.					
2	Sözlü anlatımda iyi değilim.					
3	Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde ifade edemediğimi düşünüyorum.					
4	Konuşmaya başlamadan önce konuşmamda başarısız olacağımı biliyorum.					
5	Arkadaşlarım karşısında konuşurken çok utanırım.					
6	Öğretmenim, konuşma hatalarımın sınıf arkadaşlarım tarafından düzeltilmesini istediğinde çok endişelenirim.					
7	Sorulan sorulara cevap verirken huzursuz olurum.					
8	Konuşmam sırasında ses tonumu ayarlayamamaktan korkarım.					
9	Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurmaktan kaçınırım.					
10	Sınıfta konuşmaktan genellikle kaçınırım.					
11	Günlük hayatımda konuşmaktan genellikle kaçınırım.					
12	Konuşmalarımın değerlendirileceğini düşününce konuşmak istemem.					
13	Konuşma becerim konusunda genellikle gerginim.					
14	Derslerde sözlü katılım sağladığım zaman başarısız olacağımı düşünüyorum.					
15	Konuşmam sırasında düşüncelerimi uygun sırayla ifade etmede çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.					
<b>Konuşma Öz Güveni</b>						
16	Derste sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeye istekliyimdir.					
17	Konular ilgimi çektiğinde derse katılmaya daha istekliyimdir.					
18	Herhangi bir konuda konuşma yapmak kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
19	Bildiğim konularda konuşma yapmak hoşuma gider.					
20	Konuşmalarımın, iyi konuştuğumu düşündüğüm arkadaşlarım tarafından değerlendirilmesi hoşuma gider.					
21	İnsanlar beni dinlemekten hoşlandıklarını söylediğinde konuşmaktan kaygılanmam					
22	Konuşmak benim için çok eğlencelidir.					
<b>Konuşmaktan Zevk Alma</b>						
23	Düşüncelerimi konuşarak ifade etmekten hoşlanırım.					
24	Düşüncelerimi konuşarak ifade etme becerime güveniyorum.					
25	Arkadaşlarıma hitaben konuşmak hoşuma gider.					
26	İyi konuşmalar yapmak benim için çok kolaydır.					
<b>Değerlendirilme Kaygısı</b>						
27	Konuşmamın değerlendirilmesinden endişelenirim.					
28	Konuşmamın değerlendirileceği fikri nedeniyle konuşmak istemem.					
29	Konuşmalarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
<b>Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma</b>						
30	Sınıfta bir grup tartışmasına katılmak hoşuma gider.					
31	Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda kendimi rahat hissederim.					
32	Sınıftaki arkadaşlarıma sözlü bir sunum yapmaya istekliyimdir.					
33	Sınıfta bir münazaraya katıldığımda rahatımdır.					

## Ek-G: Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yürütülen bir araştırma için verilmiştir. Bu formda sizden “Doğrudan Öğretim Modeli”ne dayalı konuşma eğitimi çalışmalarını öncesi ve sonrasında değerlendirmeniz istenmektedir. Çalışmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi adına bütün soruları cevaplandırmanız önem taşımaktadır. Değerli görüşlerinizle çalışmaya sunduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Ömer KEMİKSİZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Görüşmeyi Yapan:

Öğrenci:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

**1. Doğrudan Öğretim Modeliyle konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamamıza başlamadan önce topluluk önünde konuşmayla ilgili duygu ve düşüncelerin nelerdi?**

- a) Topluluk önünde konuşma sende hangi duyguyu/duyguları uyandırıyor?
- b) Kendini hangi konularda yetersiz görüyordun?

**2. Sence etkili bir konuşma için konuşmacı nelere dikkat etmelidir?**

- a) Etkili bir konuşmada sence neler olmalıdır?
- b) Sen bir konuşmaya nasıl hazırlık yapıyorsun?

**3. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yönelik çalışmalarda öğretmenlerinden beklentilerin nelerdir?**

- a) Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde sence öğretmenler hangi tür etkinlikleri yapmalı ve öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımı nasıl olmalıdır?

**4. Konuşmalarının değerlendirilmesinin sana ne gibi yararları olabilir?**

- a) Konuşmaların değerlendirilmesi hangi yönlerden sana katkı sağlar?

**5. Doğrudan Öğretim Modeliyle konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamamızın sonucunda topluluk önünde konuşmayla ilgili duygu ve düşüncelerin nelerdir?**

- a) Topluluk önünde konuşma sende artık hangi duyguyu/duyguları uyandırıyor?
- b) Dönem başındaki durumunu şimdiki durumunla kıyasladığında neler söyleyebilirsiniz?

**6. Bu derste öğrendiklerini bundan sonraki hayatında kullanabilir misin? Nasıl?**

### Ek-H: Etkinlik Değerlendirme Formu

Sayın .....

Bu form Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmekte olan “*Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*” adlı doktora tezinde kullanmayı düşündüğüm konuşma etkinliklerine yönelik olarak uzman görüşü almak amacıyla düzenlenmiştir. Sizden istenen aşağıdaki tabloda yer alan etkinliklerin ekte sunulan etkinlik-kazanım dağılımına ve kazanımlar listesine göre;

- Sınıf seviyesine uygunluğu
- Konuşma becerisi kazanımlarına uygunluğu
- Temaya uygunluğu

açısından değerlendirmenizdir. Çalışmaya sunduğunuz katkı için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ömer KEMİKSİZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Etkinlik No	Sınıf Seviyesine		Kazanımlara		Temaya	
	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Açıklama ve Öneriler



## Ek-I: Ders Planları

<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	6 KASIM 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	1. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	KENDİMİ ANLATIYORUM- SANA ARKADAŞIMI SÖYLÜYORUM

## KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması	Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<b>Konuşma Öncesi</b>	Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b> Konuşmak için hazırlık yapar.	İlk derste “Bir konuşmanın başarılı olması için neler yapılmalıdır?” sorusundan hareketle beyin fırtınası ve tartışma teknikleri kullanılır. Öğrencilerden gelen cevaplar maddeler hâlinde tahtaya yazılır. Öğrencilerin heyecanlarını yenmeleri için nefes egzersizleri yapılır. Konuşmaya hitapla başlanmasının öneminden bahsedilir ve öğrenciler tahtaya alınarak hitap çalışmaları yapılır.
	Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma	<b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b> Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	Konuşma konusu ve amacının dinleyicilere nasıl sunulacağı üzerine çalışmalar gerçekleştirilir. Konuyla ilgili olarak araştırmacı tarafından kısa bir örnek verilir. Ardından göz teması etkinliği yapılır. Her öğrenci önce sıra arkadaşıyla göz teması kurar sonra da sahneye çıkar ve sınıfla göz teması kurar.
	Konuşma amacını belirleme	<b>Sunum</b> Konuşma konusunu belirler.	Konuşma konusunda sahneyi kullanma ve sınıfta dolaşma üzerine uygulama yapılır.
	Konuşma içeriğini seçme	<b>Model Olma</b> Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	Konuşmanın nasıl bitirileceği üzerine örnekler verilir. Eğitim kısmı sona erince uygulama kısmında öğrencilerin kendilerini ve en yakın
	Konuşmanın sınırlarını belirleme		
	Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme		
	Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme		Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.

				arkadaşlarını tanıttıkları bir biyografi/otobiyografi çalışması yapacakları onlara söylenir ve hazırlık yapmaları için süre verilir. Öğrencilerin hazırlık yaparken neleri kullandıkları gözlemlenir.
<b>Konuşma Esnası</b>	<p>Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme</p> <p>Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme</p> <p>Beden diline dikkat etme</p> <p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Tempo, ustalaştırma</b></p> <p><b>Rehberlikli Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında</p>	<p>Rehberlikli uygulama bölümüne uygun olarak araştırmacı tarafından otobiyografi örneği sunulur. İlk derste konuşulan konuşma unsurları araştırmacı tarafından detaylı şekilde öğrencilere gösterilir. Ardından öğrenciler sırayla sahneye alınır. Uygulamanın ilk dersi olduğu için öğrencilerin konuşmaları adım adım değerlendirilir. İsteyen öğrencilerin iki etkinlikten sadece birini yapabilecekleri de belirtilir. Öğrencilerin konuşmanın içeriği kadar sahneyi kullanmalarını da dikkat edilir ve öğrenciler bu konuda yönlendirilir. Çeşitli sorularla öğrencilerin konuyu detaylandırmalarına çalışılır. Konuşmalar esnasında öğrenciler araştırmacı tarafından gözlemlenir, konuyla ilgili notlar alınır.</p>

			<p>karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Deneyim ve anılarını anlatır.</p> <p>Konuşmalarında tanımlamalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	
<b>Konuşma Sonrası</b>	<p>Kısa ve özgün özet yapma</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasını özetler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Öğrencilerin konuşmalarını kurallara uygun olarak bitirmeleri sağlanır.</p> <p>Öğrencilerin konuşmaları kendileri tarafından değerlendirilir.</p> <p>Araştırmacı tarafından da bireysel bazda değerlendirmeler yapılır.</p> <p>Değerlendirmeler konuşmalar devam ederken veya konuşmaların bitiminde olmak üzere iki şekilde yapılır. Öğrencilerden dersin işlenişine ilgili yazılı değerlendirme ve yorumlar istenir.</p> <p>Topluluk önünde güzel konuşmanın önemi noktasında öğrenciler motive edilir.</p> <p>Araştırmacı, gözlem raporuna etkinlikler ve öğrenci davranışları hakkındaki görüşlerini yazar.</p>

<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	13 KASIM 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	2. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	OKULDAKİ İLK GÜNÜM- İKİ FARKLI MEVSİM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması		Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<b>Konuşma Öncesi</b>	Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşmak için hazırlık yapar.	Dersin giriş bölümünde öğrenciler araştırmacı tarafından beden diliyle selamlanır. İlk dakikalarda araştırmacı sınıfla iletişimi beden diliyle kurmaya çalışır. Öğrencilere sözlü ve sözsüz iletişim hakkında neler bildikleri sorulur. Sözsüz iletişimde nelerin etkili olduğu sorusundan hareketle beden dili, jest, mimik, göz teması kavramları üzerine sohbet edilir. Beden dilinin önemi ve sınırlılıkları anlatılır. Belirli duygulara yönelik yüz ifadesi çalışmaları yaptırılır. Beden dilinin en güzel gösterilebileceği etkinliklerden biri olan sessiz sinema ile ilk bölüm tamamlanır. Bu haftaki ana kazanımın “karşılaştırma” olacağı belirtilir ve karşılaştırma becerileri üzerine konuşulur. Sahneye ikişerli gruplar hâlinde öğrenciler çıkarılır, diğer öğrencilerin bu kişilerle ilgili karşılaştırma yapmaları sağlanır. Konuşma bölümünde isteyen öğrencilerin okuldaki ilk günlerini anlatmaları, önceki okulları ile şimdiki okullarını karşılaştırmaları, isteyen öğrencilerin de kendi seçtikleri iki farklı mevsimi karşılaştırarak anlatmaları istenir.
	Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma	<b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b>	Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	
	Konuşma amacını belirleme		Konuşma konusunu belirler.	
	Konuşma içeriğini seçme	<b>Sunum</b>	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	
	Konuşmanın sınırlarını belirleme	<b>Model Olma</b>	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	
	Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme			
	Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme			

				Bunun için öğrencilere hazırlık süresi verilir.
<b>Konuşma Esnası</b>	<p>Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme</p> <p>Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme</p> <p>Beden diline dikkat etme</p> <p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Tempo, ustalaştırma</b></p> <p><b>Rehberlikli Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Deneyim ve anılarını anlatır.</p> <p>Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>Bilgi vermek</p>	<p>Araştırmacı tarafından okuduğu okulların karşılaştırılmasının yapıldığı ve beden dili örnekleri sunulan örnek bir konuşma gerçekleştirilir. Öğrencilerin de konuşmalarında beden dilini kullanmaları istenir. Konuşmalar esnasında gerekli durumlarda müdahalelerde bulunularak öğrenciler uyarılır. Öğrencilerin konuşmalarında sahnede sabit bir yerde durmayıp sınıf içinde dolaşmaları teşvik edilir, bunun dinleyicilerin dikkatini canlı tutmada etkili olacağı vurgulanır.</p>

			amacıyla konuşur.	
<b>Konuşma Sonrası</b>	<p>Kısa ve özgün özet yapma</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasını özetler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Konuşmaların gerçekleşmesi anında ve bitiminde değerlendirmeler yapılır. Öğrencilerin hem kendilerini hem de akranlarını sözlü olarak değerlendirmelerine fırsat verilir.</p> <p>Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler not alınır. Öğrencilere sözlü sunumlarında beden dillerini kullanmalarını toplum içinde saygınlık kazandıracağı vurgulanır ve öğretilen kazanımların hayatta fırsata dönüştürülmesi tavsiye edilir.</p>

<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	20 KASIM 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	3. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	BIRAKIN BENİ, BEN ZARARLIYIM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması		Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<b>Konuşma Öncesi</b>	Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşmak için hazırlık yapar.	Dersin başında öğrencilere neden-sonuç ilişkisi hakkında konuşulacağı söylenir ve öğrencilere bu kavram hakkında ne bildiklerini sorulur, bu ilişkiyi
	Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma	<b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b>	Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	örneklendirmeleri istenir. Neden-sonuç ilişkisinin amaç-sonuç ilişkisinin karıştırılma ihtimaline karşı öğrenciler uyarılır ve her iki durumun farkı açıklanır. Daha sonra akıllı tahta
	Konuşma amacını belirleme		Konuşma konusunu belirler.	yardımıyla öğrencilere “sonuç” ifadesi olan fotoğraflar gösterilir ve bunların sebeplerinin neler olabileceği üzerine beyin fırtınası gerçekleştirilir.
	Konuşma içeriğini seçme	<b>Sunum</b>	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	Konuşmak isteyen öğrenciler sahneye alınarak fotoğraflar üzerine konuşuturulur. Ardından öğrencilere kısa bir film izlettirilir ve film sebep-sonuç ilişkisi bağlamında yorumlattırılır. Bu haftaki derste sigaranın zararları üzerine konuşulacağı, her bir öğrencinin empati yoluyla kendisini sigaranın yerine koyarak dinleyicilere ikna edici bir konuşma yapacağı belirtilir.
	Konuşmanın sınırlarını belirleme	<b>Model Olma</b>	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	Öncelikle her öğrencinin sıra arkadaşına bu çalışmayı yapacağı, daha sonra ise sahnede konuşulacağı belirtilir.
	Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme			
	Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme			

<b>Konuşma Esnası</b>	<p>Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme</p> <p>Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme</p> <p>Beden diline dikkat etme</p> <p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Tempo, ustalaştırma</b></p> <p><b>Rehberlikli Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p>Empatinin ne olduğu hakkında öğrencilerin bilgileri alınır. Empati yoluyla konuşmanın nasıl yapılacağı araştırmacı tarafından gösterilir. Araştırmacı kendini bir öğrencinin çalışma masası yerine koyarak konuşma yapar. Hazırlık kısmında sıra arkadaşlarını sigaranın zararları üzerine konuşma yapan öğrenciler sırayla sahneye alınır. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkisine dikkat etmeleri gerektiği, sigara içen ile içmeyen kişinin sağlık, maddi durum vb. yönlerden karşılaştırılmasının önemi, insanlara konuyla ilgili etkili mesajlarla konuşmanın etkileyici kılınması gibi hususlarda öğrencilere hatırlatmalar yapılır. Öğrencilerden yakın çevrelerindeki kişilerden örnekler vererek dinleyicileri sigaranın zararları konusunda ikna etmeleri istenir.</p>



<p><b>Konuşma Sonrası</b></p>	<p>Kısa ve özgün özet yapma</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasını özetler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Konuşmaların bitiminde genel bir değerlendirme yapılır. Öğrencilerin dersle ilgili görüş ve yorumları alınır. Konuşmasında ilerleme kaydeden öğrenciler tebrik edilir, diğer öğrenciler de motive edilir. Dersin sonunda empatinin öneminden bahsedilir. Öğrencilerden zararlı alışkanlıklardan uzak durmaları istenir. Derste yaptıkları gibi okul dışında da sigara kullananlara karşı uyarıcı konuşmalar yapmaları söylenir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler araştırmacı günlüğüne yazılır. Öğrencilerden de yazılı değerlendirme yapmaları istenir.</p>
-------------------------------	---	---	---	---

<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	27 KASIM 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	4. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	TRAFİK CANAVARINI DURDURALIM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması	Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci	
<b>Konuşma Öncesi</b>	<p>Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme</p> <p>Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma</p> <p>Konuşma amacını belirleme</p> <p>Konuşma içeriğini seçme</p> <p>Konuşmanın sınırlarını belirleme</p> <p>Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b></p> <p><b>Sunum Model Olma</b></p>	<p>Konuşmak için hazırlık yapar.</p> <p>Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.</p> <p>Konuşma konusunu belirler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p> <p>Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.</p>	<p>Dersin girişinde öğrencilere “ana fikir” kavramını daha önceden duyup duymadıkları sorulur ve cevaplar alınır. Öğrencilerden örnek ana fikir cümleleri kurmaları istenir. Ardından bir ana fikir cümlesinin nasıl olması gerektiği açıklanır ve çeşitli örnekler verilir. Ana fikir kavramından hareketle yardımcı fikir konusuna geçilir ve bu konu üzerinde konuşulur. Öğrencilere akıllı tahta vasıtasıyla iki eğitici film izlettirilir ve istekli öğrencilerden bu filmleri sahneye çıkarak anlatmaları, konuşmalarını ana ve yardımcı fikirlerle desteklemeleri istenir. Çalışmanın ardından bugünkü etkinliğin ülkemizdeki trafik kazaları sorunu olduğu belirtilir ve bu konuda hazırlık yapmaları için öğrencilere süre verilir.</p>
<b>Konuşma Esnası</b>	<p>Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme</p> <p>Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme</p> <p>Beden diline dikkat etme</p> <p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Tempo, ustalaştırma</b></p> <p><b>Rehberlikli Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu</p>	<p>Konuşmalara başlanmadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere konuşmanın içeriğinde neleri vurgulamaları gerektiği detaylandırılarak anlatılır. Kazaların sebeplerinin neler olabileceği, kazaların önlenmesi için ne gibi tedbirlerin alınabileceği konularında açıklama</p>

			<p>katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p>yapmaları gerektiği belirtilir. Öğrencilerden yaşadıkları ya da şahit oldukları bir trafik kazası varsa anlatmalarını ister; televizyondaki haberlerde seyrettikleri kazalardan da örnekler verebilecekleri, karşılaştırmalar yapabilecekleri söylenir. Konuşmalarını mutlaka yardımcı ve ana fikirler desteklemelerinin önemine vurgu yapılır. Konuşmaların bitiminde sınıfa kazaların önlenmesine yönelik bir slogan yazsaydınız ne yazardınız sorusu sorulur ve beyin fırtınası tekniğiyle öğrencilerden belirledikleri mesajlar alınır.</p>
<b>Konuşma Sonrası</b>	<p>Kısa ve özgün özet yapma</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasını özetler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Etkinlik sonunda her öğrenci kendi konuşmasını değerlendirir. Bunun dışında sözlü olarak akran değerlendirmesi de yapılır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler araştırmacı günlüğüne yazılır.</p>

<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATİ / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	4 ARALIK 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	5. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	EVİM EVİM GÜZEL EVİM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması		Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<b>Konuşma Öncesi</b>	Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşmak için hazırlık yapar.	Dersin başlangıcında öğrencilerin özetleme ve betimleme
	Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma	<b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b>	Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	kavramlarıyla ilgili ön bilgilerini yoklanır. Verilen cevaplardan hareketle öğrenciler derse hazırlanır.
	Konuşma amacını belirleme		Konuşma konusunu belirler.	Betimlemenin nasıl yapılabileceği üzerine öğrenciler bilgilendirilir.
	Konuşma içeriğini seçme	<b>Sunum</b>	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	Daha sonra akıllı tahta yardımıyla öğrencilere çeşitli fotoğraflar gösterilir ve bazı öğrenciler sahneye alınarak onlara fotoğraflar üzerine betimleyici konuşma yaptırılır. Ardından sınıftan bazı öğrenciler sahneye alınır ve diğer öğrencilerden sahnedeki öğrencinin fiziki özelliklerini söylemeleri istenir. Betimleme yaparken ayrıntılara dikkat etmenin önemi vurgulanır. Öğrencilerin konu hakkında yeterli duruma geldikleri gözlemlendiği an bu haftanın konusu açıklanır. Bu haftaki derste her öğrencinin yaşadığı evi tanıtacağı açıklanır. Öğrencilere konuya hazırlanmaları için süre tanınır.
	Konuşmanın sınırlarını belirleme	<b>Model Olma</b>	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	
	Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme			
	Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme			

<b>Konuşma Esnası</b>	<p>Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme</p> <p>Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme</p> <p>Beden diline dikkat etme</p> <p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Tempo, ustalaştırma</b></p> <p><b>Rehberlikli Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p>Hazırlıkların ardından araştırmacı tarafından öğrencilere örnek bir konuşma yapılır. Araştırmacı bu konuşmada kendi yaşadığı evi öğrencilere betimleyici konuşma ilkelerine uygun olarak tanıtır. Ardından hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler sırayla sahneye alınırlar ve konuşmalarını yaparlar. Gereklili yerlerde sorularla ve ipuçlarıyla öğrencilerin konuyu detaylandırmalarına çalışılır. Öğrencilerin yalnızca evi fiziki olarak tanıtılmaları değil aynı zamanda bir eve sahip olmanın önemi hakkında da konuşmaları sağlanır. Dileyen öğrencilerin yakından-uzaya ilkesine uygun olarak yaşadıkları apartmanı ve mahalleyi de tanıtabilecekleri belirtilir. Yine öğrencilerden şimdiki evleri ile varsa daha önceden yaşadıkları evleri karşılaştırmaları istenir. Dersin başında öğretilen özetleme becerisini konuşmanın sonunda uygulamalarına çalışılır. Eksik noktalarda öğrencilere rehberlik yapılır.</p>
<b>Konuşma Sonrası</b>	Kısa ve özgün özet yapma	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşmasını özetler.	Etkinliğin bitiminde derste öğrenilenlerin özeti yapılır.

	<p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Konuşmalar sınıfça ve bireysel bazda değerlendirilir. Haftanın değerlendirmesi yazılı olarak öğrencilerden istenir. Betimleme çalışmalarının konuşma becerisinde olduğu kadar yazılı anlatımda da etkili olduğu ve bu çalışmalarda betimlemelere yer vermenin okuyucu ve dinleyicilerde etkili olacağı belirtilir.</p>
--	---	---	---	---



<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	11 ARALIK 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	6. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	SEYRETTİM ANLATIYORUM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması	Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<b>Konuşma Öncesi</b>	Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Dersin girişinde öğrencilerle metin türleri üzerine konuşulur. Metinlerin bilgilendirici ve öyküleyici olarak ikiye ayrıldığı hatırlatılır. Öyküleyici metinlerin olaya dayalı metinler olduğu vurgulanır. Olaya dayalı metinlerde ise “5N 1K” unsurunun önemli olduğu belirtilir ve bu konuda öğrencilerin neler bildiklerini öğrenmeye dönük soru-cevap çalışması yapılır. Ardından bu unsurlar tek tek açıklanır ve büyük harflerle tahtaya yazılır. Sınıftan 6 öğrenci tahtaya çıkarılır ve her biri bu unsurlardan birinin altına gelecek şekilde sıraya dizilir. Sınıf içinde 5N1 K unsurlarına uygun bir senaryo oluşturulur. Bu senaryolardan hareketle bugünkü dersimizde öğrencilerin izledikleri bir filmi sınıfa anlatacakları söylenir ve onlara hazırlık yapımları için süre tanınır.
	Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma	<b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b>	
	Konuşma amacını belirleme		
	Konuşma içeriğini seçme		
	Konuşmanın sınırlarını belirleme	<b>Sunum</b>	
	Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme	<b>Model Olma</b>	
	Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme		
		Konuşmak için hazırlık yapar.	
		Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	
		Konuşma konusunu belirler.	
		Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	
		Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	
<b>Konuşma Esnası</b>	Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşma etkinliği öncesinde araştırmacı tarafından bir film anlatma çalışması öğrencilere örnek olarak gösterilir. Öğrencilerin konuşmalarında nelere dikkat etmeleri
	Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme	<b>Tempo, ustalaştırma</b>	
	Beden diline dikkat etme	<b>Rehberlikli</b>	
		Dinleyicilerle göz teması kurar.	
		Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	
		Kelimeleri doğru	

	<p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.</p> <p>Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.</p> <p>Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p>gerektiği, hangi unsurları vurgulamalarının güzel olacağı onlara maddeler hâlinde hatırlatılır ve gerekli görülürse notlar aldırılır. Konuşmanın giriş kısmında film hakkında kısa bir bilgi verilmesinin dinleyicilerin dikkatini çekme noktasında önemli olduğu belirtilir. Filmlerde öne çıkan derslerin neler olduğu, anlatılan filmin izlenen diğer filmlerle karşılaştırılması, 5N 1K unsurlarına dikkat çekilmesi gibi hususlarda öğrencilere hatırlatmalar yapılır.</p>



<b>Konuşma Sonrası</b>	Kısa ve özgün özet yapma Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşmasını özetler.	Etkinliğin başında öğrencilere dağıtılan akran değerlendirme formları ile öğrenciler arkadaşlarını değerlendirir.
	Konuşmasını değerlendirme	<b>Hata düzeltme, motivasyon</b>	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	Araştırmacı da hem konuşma sürecinde hem de konuşmaların bitiminde öğrenciler ve konuşma içeriği hakkındaki görüş, değerlendirme ve önerilerini dile getirir.
		<b>Dönüt ve Düzeltme</b>		Öğrencilerden dersin değerlendirmesi önümüzdeki derste teslim edilmek üzere yazılı olarak da istenir.
		<b>Değerlendirme</b>		Öğrencilere günlük yaşamlarında izledikleri filmleri çevrelerindekiyle anlatmaları, böylece bu bilgilerin zihinlerde kalıcı olmasının daha kolay olacağı hatırlatılır ve etkinliğin önemi kavratılmaya çalışılır.

<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	18 ARALIK 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	7. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	BU KİTAPLARI SEVİYORUM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması		Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci	
<b>Konuşma Öncesi</b>	Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşmak için hazırlık yapar.	Araştırmacı tarafından derse farklı türlerde kitaplar getirilir. Öğrencilere kitapların hayatımızdaki yerinin ne olduğu sorulur ve kitabın/okumanın önemi üzerine sınıf içi tartışma başlatılır. Okumayı seven öğrencilere okuma sevgisini/alışkanlığı nasıl kazandıkları sorulur. Şimdiye kadar okudukları kitaplarının isimlerinden örnekler sunmaları istenir. Bugünkü derste öğrencilerle okudukları, çok beğendikleri bir kitabı sınıfta tanıtmaya dönük bir konuşma gerçekleştirileceği söylenir ve hazırlanmaları için onlara süre verilir.	
	Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma		<b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b>		Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.
	Konuşma amacını belirleme				Konuşma konusunu belirler.
	Konuşma içeriğini seçme	<b>Sunum Model Olma</b>	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.		
	Konuşmanın sınırlarını belirleme		Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.		
	Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme				
	Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme				
<b>Konuşma Esnası</b>	Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Dinleyicilerle göz teması kurar.	Öğrenci konuşmalarından önce araştırmacı beğendiği bir kitabı öğrencilere tanıtır. Onlardan da konuşmalarında öncelikle kitabın künyesi hakkında bilgi vermeleri istenir. Kitabı beğenme sebepleri, o kitapla okudukları diğer kitapları karşılaştırmaları, kitaptan çıkardıkları dersleri, kitaptaki olay ve kişilerle kendi hayatları arasında bağlantı kurmaları vb. noktalarda öğrencilerin bilgi vermeleri gerektiği	
	Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme	<b>Tempo, ustalaştırma</b>	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.		
	Beden diline dikkat etme	<b>Rehberlikli Uygulama</b>	Kelimeleri doğru telâffuz eder.		
	Konuşmayı gerçekleştirme	<b>Bağımsız Uygulama</b>	Akıcı konuşur.		
	Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma		Sesine duygu tonu katar. Konuşmalarında beden dilini kullanır. Konu dışına çıkmadan konuşur.		

			<p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.</p> <p>Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p>vurgulanır. Sahneye ilk çıkan öğrencinin konuşmasının adım adım değerlendirilmesiyle diğer öğrencilere de konuşmalarında nelere dikkat etmeleri gerektiği gösterilir. Öğrencilere süreyi verimli şekilde kullanıp konuşmalarını gerçekleştirmeleri hatırlatılır. Mümkün olduğunca her öğrencinin çalışmaya katılmasına çalışılır.</p>
<b>Konuşma Sonrası</b>	<p>Kısa ve özgün özet yapma</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasını özetler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Konuşmalar esnasında hem araştırmacı hem de dinleyiciler sözlü değerlendirme yaparlar. Öğrencilerde kendilerindeki olumlu-olumsuz durumları değerlendirirler. Her bir öğrenci sunum esnasında araştırmacı tarafından gözlemlenir. Günlük hayatta da okudukları kitapları çevrelerindeki insanlara anlatmalarının</p>

				öneminden bahsedilerek etkinliğin yapılma amacı vurgulanır. Ders dışında da öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılır.
--	--	--	--	---



<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	25 ARALIK 2015 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	8. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	SANA BİR MASAL ANLATAYIM ARKADAŞ

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması		Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<b>Konuşma Öncesi</b>	Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>	Konuşmak için hazırlık yapar.	Derse başlarken tahtaya “tanımlama” kelimesi yazılır ve bunun ne demek olduğu öğrencilere sorulur. Alınan cevaplardan sonra bu kez tahtaya” masal” kelimesi yazılır ve öğrencilere bu türü nasıl tanımlayabilecekleri sorulur. Cevapların ardından ortak bir tanım yapılarak tahtaya yazılır. Öğrenciler daha sonra masal türü hakkında konuşturulur.
	Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma	<b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b>	Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	Daha önceden dinledikleri veya okudukları masallar hakkında onlara söz hakkı verilir. Sonrasında öğrenciler ikili gruplara ayrılır ve her grubun bugün masal anlatma çalışması yapacağı belirtilir. Araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan masallar gruplara dağıtılır. Bu masalların ayrı masallar olmasına dikkat edilir ki aynı masalın sınıf ortamında tekrar edilmesi dinleyicilerde bıkkınlık oluşturabilir. Grupların çalışmalarını iki şekilde sunabilecekleri açıklanır. 1) Gruptaki öğrencilerden biri masal hakkında bilgi verdikten sonra diğer öğrenci masalı anlatabilir. 2) Masal hakkında bilgi veren öğrenci de masalı
	Konuşma amacını belirleme	<b>Sunum</b>	Konuşma konusunu belirler.	
	Konuşma içeriğini seçme	<b>Model Olma</b>	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	
	Konuşmanın sınırlarını belirleme		Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	
	Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme			
	Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme			

				diğer arkadaşıyla birlikte sunabilir.
<b>Konuşma Esnası</b>	<p>Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme</p> <p>Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme</p> <p>Beden diline dikkat etme</p> <p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Tempo, ustalaştırma</b></p> <p><b>Rehberlikli Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.</p>	<p>Masallar anlatılmaya başlanmadan önce öğrencilere örnek bir masal anlatma çalışması gösterilir. Farklılık olması için bu çalışma araştırmacı tarafından değil, akıllı telefon vasıtasıyla yapılır. Dinletinin sonunda öğrencilere anlatacakları masalarda masal unsurlarına dikkat etmeleri, ses tonlarını kişilere ve durumlara göre ayarlamaları gerektiği belirtilir. Sunumlarında jest-mimiklere, beden diline özen göstermelerinin dinleyicilerde etkili olacağı hatırlatılır. Masalın sonunda mutlaka bir ders/ ana fikir vermeleri gerektiği söylenir. Sahneye ilk çıkan öğrencilerin çalışmaları rehberlikli uygulama şeklinde yapılır ve olumlu-olumsuz durumlar sözlü şekilde dile getirilir. Daha sonra gruplar sırasıyla sahneye alınır ve etkinlik gerçekleştirilir.</p>

			Konuşmalarında betimlemeler yapar.  Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.	
<b>Konuşma Sonrası</b>	Kısa ve özgün özet yapma  Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme  Konuşmasını değerlendirme	<b>Etkileşim Boyutu:</b>  <b>Hata düzeltme, motivasyon</b>  <b>Dönüt ve Düzeltme</b>  <b>Değerlendirme</b>	Konuşmasını özetler.  Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	Öğrencilere etkinliğin başında dağıtılan konuşma becerileri akran değerlendirme formu öğrenciler tarafından sunular esnasında doldurulur. Araştırmacı tarafından da her bir gruba yönelik sözlü değerlendirme yapılır. Öğrencilere çevrelerinde küçük çocuklar varsa onlara yönelik masal anlatma çalışmaları yapmaları tavsiye edilir.

<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 09.45-11.20
<b>TARİH</b>	31ARALIK 2015 PERŞEMBE
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	9. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	GİTTİM, GEZDİM, GÖRDÜM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması	Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<p><b>Konuşma Öncesi</b></p> <p>Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme</p> <p>Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma</p> <p>Konuşma amacını belirleme</p> <p>Konuşma içeriğini seçme</p> <p>Konuşmanın sınırlarını belirleme</p> <p>Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b></p> <p><b>Sunum</b></p> <p><b>Model Olma</b></p>	<p>Konuşmak için hazırlık yapar.</p> <p>Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.</p> <p>Konuşma konusunu belirler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p> <p>Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.</p>	<p>Dersin girişinde tahtaya “gezi yazısı” ifadesi yazılır ve öğrencilere bundan ne anladıkları sorulur. Cevaplar alındıktan sonra öğrencilerle bir yerlere gezi düzenlemenin ne gibi güzel tarafları olabileceği üzerine konuşulur. “Çok gezen mi çok okuyan mı bilir.” sözü hakkında tartışma başlatılır. Tartışmanın ardından bugünkü dersimizde daha önceden gezdikleri bir yeri sınıfa tanıtan bir konuşma yapacakları öğrencilere söylenir ve onlardan hazırlık yapmaları istenir. İsteyen öğrencilerin birden fazla yer üzerine konuşabileceği de belirtilir.</p>
<p><b>Konuşma Esnası</b></p> <p>Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme</p> <p>Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme</p> <p>Beden diline dikkat etme</p> <p>Konuşmayı gerçekleştirme</p> <p>Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Tempo, ustalaştırma</b></p> <p><b>Rehberlikli Uygulama</b></p> <p><b>Bağımsız Uygulama</b></p>	<p>Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Akıcı konuşur.</p> <p>Sesine duygu tonu katar.</p> <p>Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>Konu dışına çıkmadan konuşur.</p>	<p>Konuşmalara başlamadan önce araştırmacı kendi gezi deneyimlerinden kısaca bahsederek öğrencilere örnek gösterir. Ardından öğrencilerin konuşmalarında tanıttıkları yeri dinleyenlerin gözünde canlandırarak şekilde betimlemelerinin önemli olduğu belirtilir. Gezdikleri yer ile yaşadıkları şehir Bartın’ı çeşitli özellikleri bakımından karşılaştırabilecekleri söylenir. Oraya niçin gezi düzenledikleri,</p>



			<p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.</p> <p>Deneyim ve anılarını anlatır.</p> <p>Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p>gezinin ne zaman düzenlendiği, kimlerin katıldığı, gezi öncesi ne gibi hazırlıklar yaptıkları, gezide başlarından geçen ilginç olayların olup olmadığı, gezilen yer ile ilgili yorumlarının ne olduğu öğrencilere konuşma öncesi sorulur ve sunumlarında bu soruları cevaplandırmaları istenir. Öğrencilere bir turist rehberi olsaydınız o yeri başkalarına nasıl anlatırdınız diye sorularak onların rol yapma yetenekleri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Konuşma sürecinde dinleyicilerin de konuşmacıya soru sormasına fırsat verilir. Gerekli hâllerde araştırmacı sürece müdahale ederek, eksik noktalara değinir.</p>
<b>Konuşma Sonrası</b>	<p>Kısa ve özgün özet yapma</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasını özetler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Konuşmanın sonunda öğrencilerden sözlü olarak öz ve akran değerlendirme alınır. Araştırmacı kendi değerlendirme ve yorumlarını da öğrencilerle paylaşır. Topluluk içinde güzel konuşan insanlara çeşitli ortamlarda önemli görevler verilebileceği, bunun için konuşma becerilerini geliştirmenin önemli olduğu fikri</p>

				vurgulanarak öğrencilerin güzel ve etkili konuşmayı günlük hayatta kullanmaları için fırsat oluşturulur.
--	--	--	--	--



<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>SAAT</b>	2 DERS SAATI / 08.50-10.25
<b>TARİH</b>	8 OCAK 2016 CUMA
<b>UYGULAMA HAFTASI</b>	10. HAFTA
<b>ETKİNLİK ADI</b>	MESLEĞİMİ SEÇİYORUM

### KONUŞMA AŞAMASI- UYGULAMA MODELİ AŞAMASI- KAZANIMLAR -ETKİNLİK SÜRECİ

Konuşma Aşaması	Doğrudan Öğretim Modelinin Aşaması	Kazanımlar	Etkinlik Süreci
<b>Konuşma Öncesi</b> Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme Tartışma- beyin fırtınası tekniğini kullanma Konuşma amacını belirleme Konuşma içeriğini seçme Konuşmanın sınırlarını belirleme Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme	<b>Etkileşim Boyutu:</b> <b>Etkin katılım, tepki, öğretmen işaretleri</b>  <b>Sunum</b> <b>Model Olma</b>	Konuşmak için hazırlık yapar. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder. Konuşma konusunu belirler. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	Tahtaya etkinliği adı yazılır ve öğrencilere bugün ne ile ilgili konuşacağımız sorulur. Ardından meslek kavramı hakkında öğrenciler konuşturulur. Meslek seçiminde etkili olan unsurların neler olabileceği tahmin ettirilir. Alınan cevaplardan sonra öğrencilere siz ilerde hangi mesleği yapmayı hayal ediyorsunuz sorusu yöneltilir. Onlardan konuya hazırlık yapmaları istenir ve bunun için onlara süre verilir. Dileyen öğrencilerin konuşmaya not olarak da hazırlık yapabileceği vurgulanır.
<b>Konuşma Esnası</b> Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme Beden diline dikkat etme Konuşmayı gerçekleştirme Anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanma	<b>Etkileşim Boyutu:</b> <b>Tempo, ustalaştırma</b>  <b>Rehberlikli Uygulama</b>  <b>Bağımsız Uygulama</b>	Dinleyicilerle göz teması kurar. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. Kelimeleri doğru telâffuz eder. Akıcı konuşur. Sesine duygu tonu katar. Konuşmalarında beden dilini kullanır. Konu dışına çıkmadan konuşur.	Öğrenciler konuşmaya başlamadan önce araştırmacı, kendisinin meslek seçiminde etkili olan unsurlarla ilgili duygu ve düşüncelerini öğrencilere aktarır, böylece konuşma içeriği hakkında ipuçları verilir, modelin gereği olarak öğrenciye örnek gösterilir. Daha sonra öğrenciler isteklilerden başlanarak sahneye alınır. Şimdiye kadar öğrenilen kazanımlar bir kez daha hatırlatılarak öğrencilerden bu becerileri konuşmalarında göstermeleri istenir. Yine konuşmalarında

			<p>Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p>hayallerindeki mesleği seçme sebeplerini, bu meslekle diğer meslekleri karşılaştırmalarını, mesleğin toplumdaki yerini, zorluk ve kolaylıklarını sıralamaları gerektiği onlara hatırlatılır. Meslekle ilgili duydukları veya şahit oldukları bir anıyı da anlatmaları için öğrenciler teşvik edilir. Meslek sahibi olmanın ve bir meslekte başarılı olmanın insan hayatındaki yerini vurgulamaları istenir. Sunumlarında sınıfı ve kürsüyü istedikleri gibi kullanabilecekleri belirtilir. Konuşma sürecinde –ihtiyaç duyulduğu takdirde– öğrencilerin sunumları gerekli yerlerde kesilerek düzeltme ve değerlendirmeler yapılır.</p>
<b>Konuşma Sonrası</b>	<p>Kısa ve özgün özet yapma</p> <p>Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme</p> <p>Konuşmasını değerlendirme</p>	<p><b>Etkileşim Boyutu:</b></p> <p><b>Hata düzeltme, motivasyon</b></p> <p><b>Dönüt ve Düzeltme</b></p> <p><b>Değerlendirme</b></p>	<p>Konuşmasını özetler.</p> <p>Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.</p>	<p>Son aşamada konuşmanın özetlenmesine ve uygun şekilde bitirilmesine özen gösterilmesi gerektiği vurgulanır. Etkinlik sonunda öğrencilerden kendi konuşmaları ve sınıf arkadaşlarının konuşmaları hakkında sözlü değerlendirmeler alınır. Araştırmacı da olumlu ve olumsuz durumlar üzerinde konuşarak konuyu toparlar. Yazılı olarak öğrencilerden derste öğrendikleriyle ilgili yorum ve değerlendirmeler alınır. Güzel konuşmanın bir meslekte başarılı olmanın gereklerinden biri olduğu belirtilir ve öğrencilere güzel konuşmanın günlük hayattaki faydaları hatırlatılarak ders sonlandırılır.</p>

## Ek-İ: Ön Testte Kullanılan Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinler

### DİNLEME METNİ

#### MUSLUKLU SU BİDONU

Çocukluğum Adıyaman'ın ücra bir köyünde geçti. Ben küçük bir çocukken köy çeşmesine bir hayli uzakta, iki göz bir evde yaşıyorduk.

O yıllarda annem bin bir zorlukla (1) çeşmeden su taşırmış. Su kabının üstüne koyduğu her zaman dolu olan bir tasla yıkarmış ellerini. Sonra yemeğini o suyla pişirir, temizliğini o suyla yaparmış. Yani sizin anlayacağınız, insanın en temel gereksinimi olan el yıkamak bile çok zahmetliymiş. O günleri düşününce "Zavallı anneciğim." diyorum. Temizlikle uğraşırken ne sıkıntılar çekmiş kim bilir!

Bir gün babam, bir misafirlikte, altına musluk monte edilmiş bir naylon bidon görmüş. Hiç zaman kaybetmeden bir tane de bize almış. Annem bidonu gördüğünde (2) öyle sevinmiş, öyle sevinmiş ki o günü bana şöyle anlatmıştı: "Ben yıllardır bir ev sahibi olmanın hayali ile yaşadım evladım. Ama o musluklu bidonun alındığı günkü sevincim, ev sahibi olduğum günkü sevincimden daha fazlaydı."

Annem, o bidon sayesinde ellerini çok rahat yıkadığı için (3) inanılmaz derecede mutlu olduğunu söylendi.

Günümüzde bu zorluklar çoğu insan için geride kaldı. Dünya, çok hızlı bir şekilde değişip geliyor. Farkında olmadığımız o kadar gelişme var ki... İnsanların bütün bu yeniliklere rağmen mutluluğu çok zor elde etmeleri ne büyük bir çelişki?

**Fatih KARATEPE**

Bütün Dünya

(Kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

*Ada Yayınları 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan alınmıştır.*





## HER ŞEY BİR UÇURTMA YLA BAŞLADI

1800'lü yılların sonunda, Amerika Birleşik Devletleri'ndeyiz. Küçük bir bisikletçi dükkânı düşünün. O zamanlar bisiklet, henüz yeni sayılacak bir buluş. Yirmili yaşlarındaki iki kardeş tarafından işletilen bu dükkânda bisikletlerle ilgili ne gerekiyorsa bulunabiliyor. Orville ve Wilbur Wright

(Orvayl ve Vilbur Rayt) adlı bu iki kardeşin elinden her iş geliyor, hem bisiklet yapıyor hem de eski bisikletleri tamir ediyorlardı. Bu işten arta kalan zamanlarında da yapacak öyle çok işleri vardı ki! Onlar, düşlerini gerçekleştirmeye, havada uçan bir makine yapmaya çalışıyorlar. Yani bir uçak!

Wright Kardeşler makinelerden de çok iyi anlıyorlardı. Ancak, uçan bir makine yapmak için, önce uçurtma işini çok iyi anlamaları gerektiğine karar verdiler. Küçüklüklerinden beri uçurtmayı çok seviyorlardı. Uçurtmanın havada nasıl asılı kaldığını incelemeye başladılar.

İlginç uçurtmalar yapıp uçurarak yüzeylerin farklı rüzgâr koşullarına nasıl tepki verdiğini gözlemliyorlardı.



1898 yılında, özel bir ip sistemiyle kontrol ettikleri kanatlı bir uçurtma yaptılar. Bunu, adını "Wright Nu.:1" adını verdikleri ilk planör izledi. Bu planörün içindeki kişi, yüzü yere bakacak biçimde duruyordu. Ellerine aldığı iki ip ile planörün kanatlarını kontrol ediyordu. İki kardeş planörü sırayla kullanarak uçmanın tadına varıyorlardı. Ancak planör havada yalnızca 10 saniye kalabiliyordu.

1901 yılında havada daha uzun kalabilen yeni bir planör tasarımı yaptılar. Bundan bir yıl sonra, tasarımları daha da iyileşmişti; yeni planörün bir de dümeni vardı. Wright Kardeşler, gece gündüz çalışarak çok hafif bir makine tasarlamaya çalışıyorlardı. Sonunda, bunu başardılar ve makineye bir de pervane yaptılar. Bu sıralarda hem ABD hem de Avrupa'da uçan bir makine üzerinde çalışan birçok buluşçu da vardı...

Öykümüzün sonuna yaklaşıyoruz. 17 Aralık 1903... Wright Kardeşler, adını "Uçucu-1" koydukları motorlu hava aracının motorunu çalıştırıp el sıkışıyorlar. Orville Wright aracın içine yerleşiyor, kardeşine "hazırım" işaretini veriyor. Araç hareket ediyor. Gittikçe hızlanarak ilerliyor ve sonunda yerden havalanıyor! İşte, ilk uçak!

Aslı ZÜLAL  
(Düzenlenmiştir.)



MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan alınmıştır.

## Ek-J: Son Testte Kullanılan Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinler

### ÇOCUKLUĞUMDAKİ BAYRAMLAR

Çocukluk yıllarımdı. Kurban Bayramı ya da Şeker Bayramı mı geliyor, annem elimden tutup kumaşçıya götürürdü beni. Mağazadan kumaş seçer, Terzi Nurettin'in yolunu tutardık. Nurettin Bey Amca kim bilir kaç elbise dikti bana.

Bayramdan bir ay kadar önce babam kocaman bir liste açardı. Bayram tebriği gönderileceklerin listesini. Bu listeye göre kartlar hazırlanır, zarflar yazılır, postaya verilir.

Kurban Bayramı'nı Şeker Bayramı'ndan birazcık daha çok severdim. Kurban Bayramı arifesinde doğduğum için.

Bayramlarda güneş doğmadan kalkardık. Uyandığımda babam namaza gitmiş olurdu. O döner dönmez evde bayramlaşma töreni başlardı. Yeni elbiselerimizin içinde önce babamızın elini öper, bayram harçlıklarımızı alırdık. Sonra annemizin, ninemizin, evimizde çalışan Havva Bacı'nın ellerini öpüp halamızın yanına giderdik.

İlk ziyaretçiler posta dağıtıcıları olurdu hep. Hiç değişmezdi bu. Kahvelerini içer, Şekerci Hamdi'den alınan çikolatalarını yer, giderlerdi. Sonra Hasibe Bacı gelirdi. Babamın teyze kızıydı Hasibe Bacı.

Ben Şükrü Ağabey'in yolunu gözlerdim hep. Bayram yerine o götürürdü beni. Sonra Karagöz kahvesinin yolunu tutardık. Küçük kürsülere oturur, Karagöz seyrederdik. Karagöz de "bayram töreni"nin bir parçasıydı, mutlaka görmek gerekiyordu.

Sonra Nakıp Ali'nin sinemasına gidilirdi. Genellikle üç film birden oynatılırdı bayramlarda. On birde başlayan gösteri, akşam beşte sona ererdi.

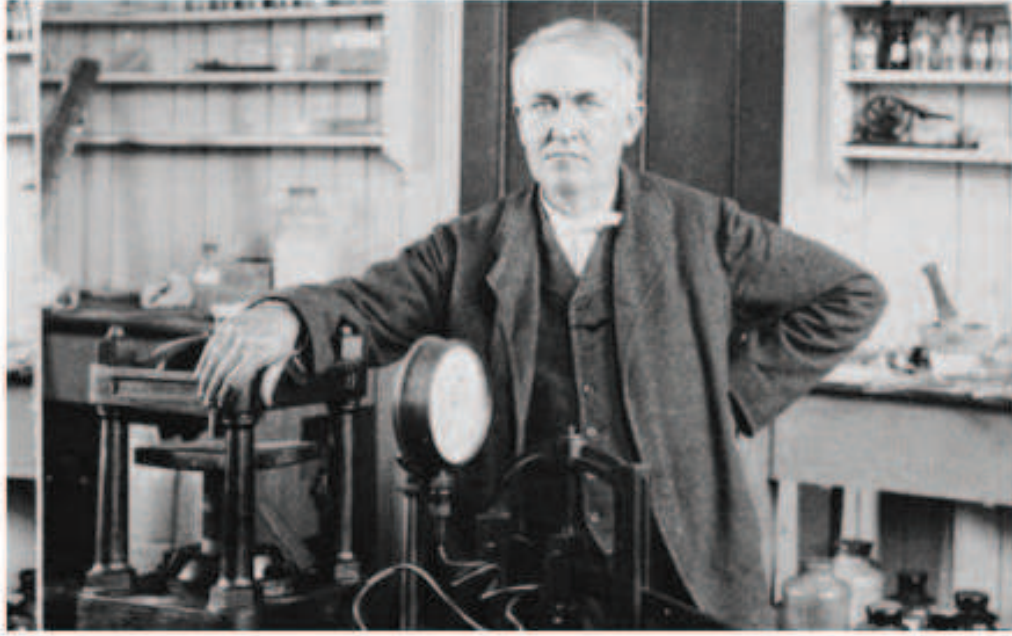
Ertesi günkü bayram ziyaretlerine annemle babam beni de götürürdü. Sınıf arkadaşım Işın'ın babası Hasan Beylere gidilirdi. Babamın ortağı Hüseyin Beylere, Nükhet Hanımlara gidilirdi. Nükhet Hanım, annemin en iyi arkadaşıydı. Sonra da Numan Beylere gidilirdi. Bayramlar biz çocuklar için böyle sevinç ve coşku içinde geçerdi.

**Ülkü TAMER**

*Ada Yayınları 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan alınmıştır.*



## EDİSON, ELEKTRİK AMPULÜ YAPIYOR



*Edison 1847 yılında doğdu. Küçük yaşta bilimsel araştırmalar yapmaya başladı. Kısa zamanda dünyanın en büyük bilim adamlarından biri oldu. 2400'ün üzerinde icat yaptı. Bu icatları içerisinde ona en çok ün kazandıran, elektrik ampulü oldu.*

*Edison, başarılarındaki sırrın azim ve çok çalışmak olduğunu söyler. Gerçekten de yaşamı boyunca amacına ulaşmak için binlerce deney yapmış, büyük bir azimle amacına ulaşmaya çalışmıştır. Aşağıdaki metinde onun elektrik ampulü yaparken nasıl çalıştığı anlatılmaktadır.*

Edison, birçok buluştan sonra, elektrikle ışık meydana getirmek istiyordu. Bunun için uğraşmaya başladı. O zamana kadar, bazı elektrik lambaları yapılmıştı; fakat bunların kullanımı kolay değildi.

Edison yararlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmaya çalışıyordu. Elli kadar da yardımcısı vardı. Çalışmalarını şöyle anlatıyor: "Elektrik lambası yapmak için 3000 yol düşündüm desem, abarttığımı sanmayın. Bunların hepsi de olabilir gibi görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım büyük bir güçlük vardı: Beyaz ateş hâline gelerek ışık verecek maddeyi bulmak. Bunun için tam 1600 madde denedim."





## EDISON, ELEKTRİK AMPULÜ YAPIYOR

Edison, en sonunda, dikiş ipliğini kömürleştirmeyi düşündü. Bunu havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdi. İki gece ve bir gündüz uğraştı. Bir yumak iplik harcadı. Sonunda kömürleşmiş iplik elde edildi. Bundan sonra ipliğin ampule yerleştirilmesi gerekiyordu. Ayrıca ampul içindeki hava alınmalıydı. Bu güç işin öyküsünü Edison şöyle anlatıyor:



"Kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlayan camcının evine götürmek gerekiyordu. Yardımcılarımdan Batchelor (Beçilir), büyük bir dikkatle bu ipliği aldı, yola çıktık. Ben de bir hazine koruyormuş gibi arkasından yürüyordum. Ustanın karşısına geldiğimizde bütün dikkatimize rağmen iplik kınılmasın mı! Tekrar laboratuvara dönerek işe yeniden başladık. Akşama doğru ikinci bir iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya, onun da üzerine bir tornavida düşüverdi. İşe tekrar başladık. Sonunda o gece kömürleşmiş ipliği bir ampulün içine yerleştirebildik. Ampul, havası boşaltılarak iyice kapatıldı. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların ürünü olan bu ampulü bir elektrik akımına bağladık. İşte o zaman ampulün içindeki kömürleşmiş iplik kızardı, ateş hâline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı."

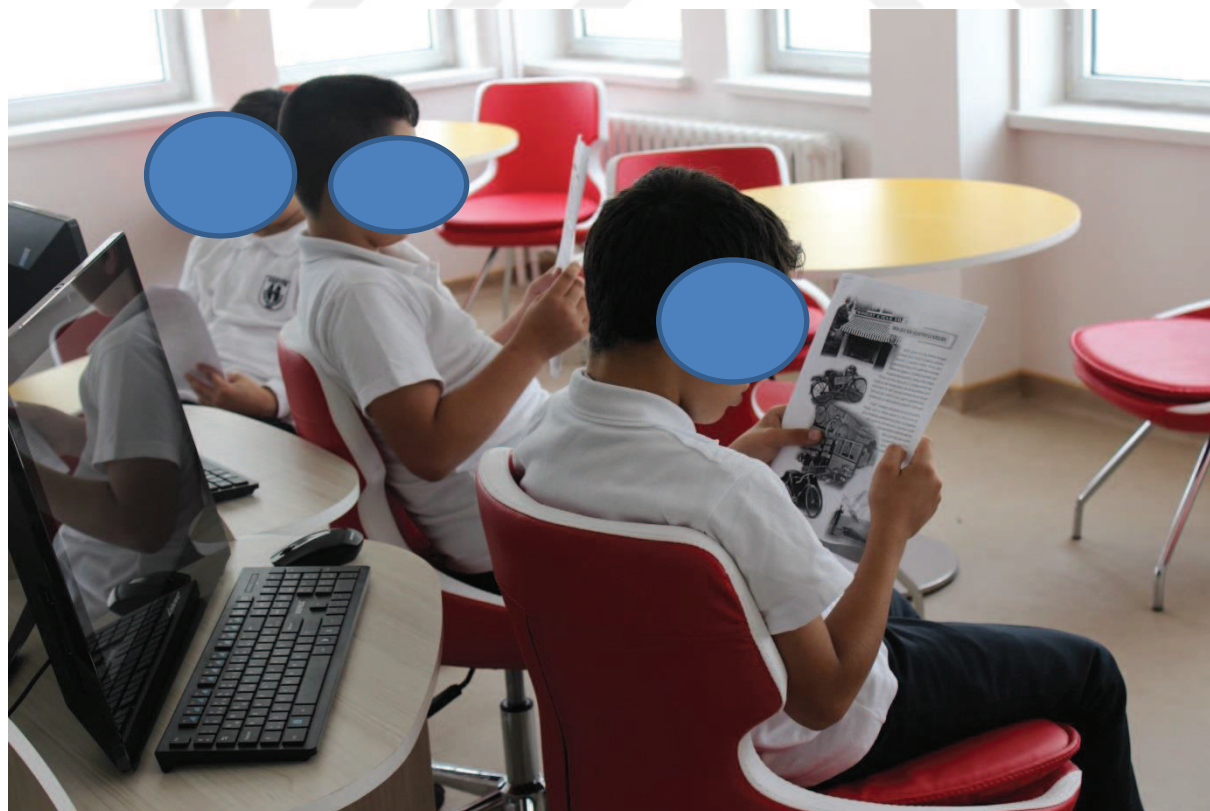
*İşte o gün, 1879 yılı kasım ayının 21. günü, elektrik ampulü bulunmuştu.*

**İbrahim KIBRIS**  
Uygulamalı Çocuk Edebiyatı  
(Kısaltılmıştır.)

*Engin Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan alınmıştır.*

**Ek-K: Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testinin Gerçekleştirildiği Okul Z-Kütüphanesi**





## Ek-L: Deney Grubu Çalışma Takvimi

**Çalışma Okulu: Bartın İMKB Ortaokulu**

**Sınıf Seviyesi: 5. Sınıf**

HAFTA	TARİH	ETKİNLİK
<b>UYGULAMA ÖNCESİ</b>		
	20 Ekim 2015	Tanışma ve öğrencileri çalışma hakkında bilgilendirme
	23 Ekim 2015	Ön test uygulaması
<b>UYGULAMA</b>		
1	6 Kasım 2015	Kendimi Anlatıyorum- Sana Arkadaşımı Söylüyorum
2	13 Kasım 2015	Okuldaki İlk Günüm- İki Farklı Mevsim
3	20 Kasım 2015	Bırakın Beni, Ben Zararlıyım
4	27 Kasım 2015	Trafik Canavarını Durduralım
5	4 Aralık 2015	Evim Evim Güzel Evim
6	11 Aralık 2015	Seyrettim, Anlatıyorum
7	18 Aralık 2015	Bu Kitapları Seviyorum
8	25 Aralık 2015	Sana Bir Masal Anlatayım Arkadaş
9	31 Aralık 2015	Gittim, Gezdim, Gördüm
10	8 Ocak 2016	Mesleğimi Seçiyorum
<b>UYGULAMA SONRASI</b>		
	15 Ocak 2016	Son test uygulaması
	18-19 Ocak 2016	Öğrenci görüşmeleri
	12 Şubat 2016	Kalıcılık testi

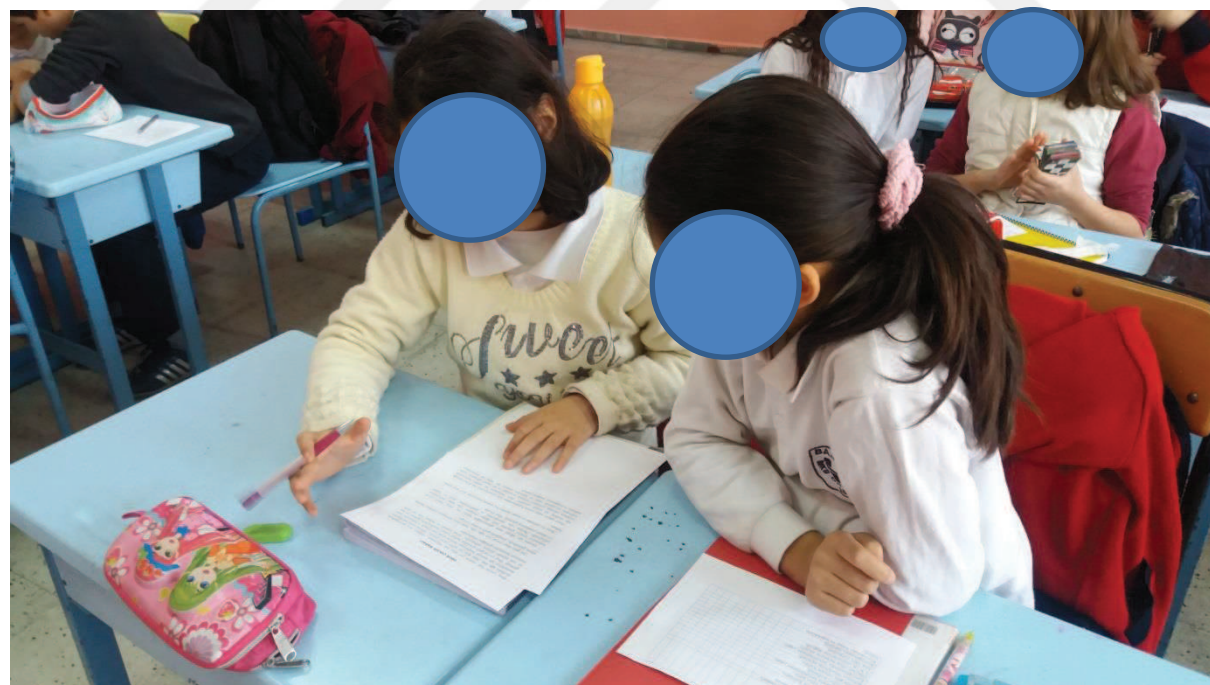
**Ek-M: Konuşma Etkinliklerine Ait Fotoğraflar**















### Ek-N: Kontrol Grubu Çalışma Takvimi

Çalışma Okulu: Bartın İMKB Ortaokulu

Sınıf Seviyesi: 5. Sınıf

HAFTA	TARİH	ETKİNLİK
<b>UYGULAMA ÖNCESİ</b>		
	20 Ekim 2015	Tanışma ve öğrencileri çalışma hakkında bilgilendirme
	22 Ekim 2015	Ön test uygulaması
<b>UYGULAMA</b>		
1	3 Kasım 2015	Kitap Okumanın Yararları
2	10 Kasım 2015	Atatürk'ün Türk Kadınına Verdiği Önem ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel Amaç ve Görevleri
3	17 Kasım 2015	"Adınızı ve Soyadınızı Değiştirmek İster Misiniz? Neden?"
4	24 Kasım 2015	Temizlik Kuralları
5	1 Aralık 2015	Çevre Kirliliği Kimlere, Nasıl Zarar Verir?
6	8 Aralık 2015	Yaşadığınız Yerde Ne Olmasını (Oyun Bahçesi, Deniz, Orman, Havuz, Hayvanat Bahçesi v.) İsterdiniz? Niçin?"
7	15 Aralık 2015	Fatih Sultan Mehmet'le İlgili bir Hikâye
8	22 Aralık 2015	Türkü Hikâyesi
9	29 Aralık 2015	"Vatan İçin Çalışmak" Sözü Üzerine
10	5 Ocak 2016	Türk Masal Kahramanları
<b>UYGULAMA SONRASI</b>		
	14 Ocak 2016	Son test uygulaması

## Öz Geçmiş

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ömer KEMİKSİZ

Doğum Yeri: Terme

Doğum Tarihi: 01.06.1981

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Muğla Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği (İ.Ö.), 2002-2006

Yüksek Lisans Öğrenimi: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006-2008

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

Muğla- Yerkesik İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni), 2006-2009

Muş/ Bulanık- 125. Yıl İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni), 2009-2010

Muğla- Yerkesik İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni), 2010-2013

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi, 2013-...

### İLETİŞİM

E-posta Adresi: [omerkemiksiz@gmail.com](mailto:omerkemiksiz@gmail.com)