

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**AKICI KONUŞMA PROBLEMİ YAŞAYAN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Oğuzhan KURU

ANKARA
Mart, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**AKICI KONUŞMA PROBLEMİ YAŞAYAN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Oğuzhan KURU

Danışman: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

ANKARA

Mart, 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

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

Oğuzhan KURU' nun "Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

.....

Üye : Doç Dr. Bekir BULUÇ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erol GÜNGÖRDÜ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

.....

ÖN SÖZ

İnsan ilişkilerinin ve iletişim sürecinin vazgeçilmez bir boyutunu oluşturan konuşma, günlük yaşamda sık kullandığımız bir beceridir. Bireyin öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve toplum yaşamını sürdürmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Konuşma becerisinin gelişmesi önce bireyin kendi çabaları, sonra çevresinin katkısı ve en önemlisi de eğitim kurumlarının çalışmalarıyla mümkündür. Günlük yaşamda diğer becerilere göre üzerinde daha az durulan konuşma becerisinin okullarda özel bir eğitim programıyla ve sistemli çalışmalarla erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisinin önemini ve geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada, bir dizi etkinlikten oluşan akıcı konuşma programı sunulmakta, konuşma süreci ve aşamaları açıklanmakta, çeşitli yöntem ve teknikler verilmekte, değerlendirmeler yapılmakta ve bundan sonra yapılacak çalışmalara küçük de olsa ışık tutulmaktadır.

Araştırmamda danışmanlığımı yapan Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ hocama; çalışmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Hayati AKYOL, Doç. Dr. Bekir BULUÇ hocalarıma; sevgili ağabeyim Arş. Gör. Osman ÇAKIR'a; can dostum Arş. Gör. Alper KAŞKAYA'ya ve isimlerini tek tek sayarak bitiremeyeceğim Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde görev yapan araştırma görevlisi arkadaşlarıma ve EN ÖNEMLİSİ maddi ve manevi yönden desteklerini her zaman yanımda hissettiğim BABAM, ANNEM ve KARDEŞİME teşekkürü bir borç bilirim.

Canım Annem ve Babama...

ÖZET

AKICI KONUŞMA PROBLEMİ YAŞAYAN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

KURU, Oğuzhan

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Mart - 2013, XIX+231 sayfa

İletişim kurmak, insanoğlunun var olduğundan beri en temel ihtiyacıdır. İnsanlar tarih boyunca bu ihtiyacı çeşitli yollarla karşılamışlar ancak tercih ettikleri en kolay ve etkili yol çoğu zaman “konuşma” olmuştur. Güzel ve etkili konuşmak, küçük yaşlarda kazandırılması gereken bir beceridir. Eğitim kurumları bu beceri üzerinde önemle durmalıdır. Akıcı konuşma becerisi; doğru telaffuz, geniş kelime hazinesi, konuşmaya eşlik eden davranışların kontrolü, konuşma kurallarının bilinmesi, konuşmaya odaklanabilme, dinleyiciler hakkında fikir sahibi olma, konuşulacak konu hakkında ön bilgilere sahip olma gibi hususları beraberinde getirmektedir. Bu hususların devamlılığı da konuşma becerisinin göz ardı edilmemesi ile sağlanabilir.

Bu araştırmada, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, konuşma becerilerinin, araştırmacı tarafından belirlenen etkinlikler ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Atakent İlköğretim Okulunda 4. sınıf öğrencileri ile ön görüşmeler ve ders esnasında gözlemler yapılmış; görüşmeler araştırmacının haricinde iki uzman tarafından izlenmiş ve puanlanmıştır. Puanlamalar sonucunda 10 öğrencinin akıcı konuşma problemi yaşadığı tespit edilmiştir. Belirlenen öğrenciler için sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin herhangi bir fiziksel veya zekâ özürlerinin olmadığı, herhangi bir alanda özel eğitime ihtiyaç duymadıkları ve sadece akıcı konuşma problemi yaşadıkları onayı alınmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi; nicel verilerinin çözümlenmesinde ise deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U, Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Belirlenen 10 ğrenci ile 60 saatlik akıcı konuşma becerisini geliştirici etkinlik dizisinden oluşan bir program uygulanmıştır. 60 saatlik etkinlik dizisi sonrasında öğrencilerin, dakikada kurdukları cümle sayılarında, kelime sayılarında ve hece sayılarında artış olduğu; dakikada kullandıkları gereksiz kelime sayılarında, devrik cümle sayılarında, yarım bıraktıkları cümle sayılarında, harflerini atladıkları cümle sayılarında ve yarım bıraktıkları kelime sayılarında azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ğrencilerin cümlede kullandıkları ortalama kelime sayılarında, hece sayılarında, kelimede kullandıkları hece sayılarında artış olduğu; cümlede kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayılarında ve harflerini atladıkları kelime sayılarında da azalma olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: konuşma, akıcı konuşma, akıcı konuşma becerisi geliştirme

ABSTRACT

IMPROVING THE SPEAKING SKILLS OF ELEMENTARY 4TH GRADE STUDENTS WITH SPEAKING FLUENCY PROBLEMS

KURU, Oğuzhan

Phd, Primary School Teaching Program

Advisor: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

March-2013, XIX+231 Pages

Communication is the basic need for mankind since the origin of man. People have been fulfilling this need in various ways throughout ages, but the easiest and the most effective way has always been “speaking”. Effective speaking is a skill that should be gained during childhood and schools must pay great attention to this skill. Speaking fluency skill brings along some facts like correct pronunciation, a wide vocabulary, control of behaviors accompanying speaking, knowledge of speaking rules, focusing on the conversation, holding an opinion about listeners, pre-knowledge about the subject. The continuity of these facts could be achieved through acknowledging the speaking skill.

This study aimed at improving speaking skills of students’, who were diagnosed to have speaking fluency problems, through the tasks exercises designed by the researcher. In 2011-2012 academic year at the Atakent Elementary School in Yenimahalle, Ankara, pre-interviews and post-interviews were conducted and observations were made during classes with 4th grade students in direction of this aim. The interview results were analyzed examined and scored by both the researcher and two other experts. The scores showed that 10 students had speaking fluency problems. Classroom teachers and school guidance counselors approved that these students had no other physical or mental disorder than the problem of speaking fluency, nor were in need of special education.

Qualitative and quantitative research methods were applied in this study. In the qualitative aspect of the study, content analysis method was used; in the quantitative

aspect of the study, Mann Whitney U and Wilcoxon tests were conducted in order to reveal the differences among pre-experiment, mid-experiment and post-experiment data.

The participants were assigned to a 60-hour program of speaking fluency improvement tasks. After completing the program, results showed that the number of sentences students made per minute, number of words and syllables were increased; the number of unnecessary words students used per minute, number of inverted sentences, number of incomplete sentences, number of omitted letters sentences and number of incomplete words were decreased. Furthermore, the mean score of the number of words students used in a sentence, number of syllables and number of syllables students used in a word were increased; the number of unnecessary words students used in a sentence and number of omitted letters words were decreased.

Keywords: speaking, speaking fluency, improving speaking fluency skill

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSETESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Amaç	5
1.4. Önem	9
1.5. Varsayımlar	14
1.6. Sınırlılıklar	14
1.7. Tanımlar	15
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1. Dil Öğretimi	16
2.2. Türkçe Öğretim Programı ve Konuşma Becerisi	17
2.3. Dil Becerilerinin Gelişimi	21
2.4. Konuşma Nedir?.....	23
2.5. Konuşma Eğitiminin Gerekliliği	24
2.6. Eğitimde Başarı ve Konuşma İlişkisi	26
2.7. Konuşma ve İletişim	29
2.8. Etkili ve Güzel Konuşma Nedir?	31
2.9. Konuşma Türleri	32
2.9.1. Hazırlıklı Konuşma.....	32

2.9.2.	Hazırlıksız Konuşma.....	33
2.10.	Akıcı Konuşma.....	33
2.11.	Konuşmanın Nitelikleri	35
2.11.1.	Artikülasyon.....	35
2.11.2.	Hız.....	36
2.11.3.	Ton	36
2.11.4.	Durak	37
2.11.5.	Vurgu	37
2.11.6.	Ses.....	38
2.11.7.	Beden Dili	39
2.11.8.	Açıklık	39
2.11.9.	Dil Bilgisi.....	40
2.12.	Akıcı Konuşmayı Geliştirici Etkinlikler.....	40
2.12.1.	Ses, Hece, Kelime, Cümle, Metin Çalışmaları	40
2.12.2.	Telaffuz Çalışmaları	42
2.12.3.	Güzel, Etkili Konuşma Eğitimi.....	43
2.12.4.	Görseller Üzerinde Konuşma.....	43
2.12.5.	Kelime Ve Kavram Hakkında Konuşma	44
2.12.6.	Okuma ve Anlatma	45
2.12.7.	Hazırlıksız Konuşma.....	47
2.12.8.	Hazırlıklı Konuşma.....	49
2.12.9.	Grupla Çalışmalar	49
2.12.10.	Topluluk Önünde Konuşma	51
2.12.11.	Kendini Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Çalışmaları.....	51
2.13.	Akıcı Olmayan Konuşma	52
2.14.	İlgili Araştırmalar	56
3.	YÖNTEM.....	61

3.1.	Araştırmanın Modeli	61
3.2.	Çalışma Grubu	62
3.3.	Veri Toplama Araçları	73
3.4.	Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci.....	75
3.5.	Verilerin Çözümlemesi	84
4.	BULGULAR VE YORUM	85
4.1.	Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler İle Akıcı Konuşan Öğrenciler Arasında Başlangıçtaki Mevcut Duruma İlişkin Bulgular	85
4.1.1.	Dakikada Konuşulan Cümlelere İlişkin Bulgular	85
4.1.1.1.	Dakikada Konuşulan Cümle Durumu	85
4.1.1.2.	Dakikada Kullanılan Kelime Durumu.....	86
4.1.1.3.	Dakikada Kullanılan Hece Durumu	87
4.1.1.4.	Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu.....	88
4.1.1.5.	Dakikada Kurulan Devrik Cümle Durumu.....	89
4.1.1.6.	Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Durumu.....	90
4.1.1.7.	Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Durumu	91
4.1.1.8.	Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Durumu.....	92
4.1.2.	Konuşma Geneline İlişkin Bulgular	94
4.1.2.1.	Konuşma Geneline Cümledeki Kelime Durumu.....	94
4.1.2.2.	Konuşma Geneline Cümledeki Hece Durumu	95
4.1.2.3.	Konuşma Geneline Kelimedeki Hece Durumu	97
4.1.2.4.	Konuşma Geneline Cümledeki Gereksiz Kelime Durumu	99
4.1.2.5.	Konuşma Geneline Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Durumu ..	101
4.1.2.6.	Konuşma Geneline Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Durumu...	103
4.2.	Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Gelişim Durumu	105
4.2.1.	Dakikada Konuşulan Cümlelere İlişkin Bulgular	105
4.2.1.1.	Dakikada Kurulan Cümle Durumu.....	105

4.2.1.2.	Dakikada Kullanılan Kelime Durumu.....	106
4.2.1.3.	Dakikada Kullanılan Hece Durumu	107
4.2.1.4.	Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu.....	108
4.2.1.5.	Dakikada Kurulan Devrik Cümle Durumu.....	109
4.2.1.6.	Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Durumu.....	110
4.2.1.7.	Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Durumu	112
4.2.1.8.	Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Durumu.....	113
4.2.2.	Konuşma Genelindeki Cümlelere İlişkin Bulgular.....	114
4.2.2.1.	Konuşma Genelinde Cümlede Kullanılan Kelime Durumu.....	114
4.2.2.2.	Konuşma Genelinde Cümlede Kullanılan Hece Durumu	117
4.2.2.3.	Konuşma Genelinde Kelimede Kullanılan Hece Durumu	119
4.2.2.4.	Konuşma Genelinde Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu 121	
4.2.2.5.	Konuşma Genelinde Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Durumu ..	123
4.2.2.6.	Konuşma Genelinde Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Durumu...	125
4.3.	Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerle Akıcı Konuşan Öğrenciler Arasındaki Son Durum.....	128
4.3.1.	Dakikada Konuşulan Cümlelere İlişkin Bulgular.....	128
4.3.1.1.	Dakikada Kurulan Cümle Durumu.....	128
4.3.1.2.	Dakikada Kullanılan Kelime Durumu.....	129
4.3.1.3.	Dakikada Kullanılan Hece Durumu	130
4.3.1.4.	Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu.....	131
4.3.1.5.	Dakikada Kurulan Devrik Cümle Durumu.....	132
4.3.1.6.	Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Durumu.....	133
4.3.1.7.	Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Durumu	134
4.3.1.8.	Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Durumu.....	135
4.3.2.	Konuşma Sürecindeki Cümlelere İlişkin Bulgular	136
4.3.2.1.	Konuşma Genelinde Cümlede Kullanılan Kelime Durumu.....	136

4.3.2.2.	Konuşma Geneline Cümlede Kullanılan Hece Durumu	138
4.3.2.3.	Konuşma Geneline Kelimede Kullanılan Hece Durumu	140
4.3.2.4.	Konuşma Geneline Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu 142	
4.3.2.5.	Konuşma Geneline Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Durumu ..	144
4.3.2.6.	Konuşma Geneline Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Durumu...	147
4.4.	Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler Sonrasında Konuşma Becerilerinin Değişimi	150
4.4.1.	Psikolojik Boyutundaki Değişimi	150
4.4.2.	Fiziksel Boyutundaki Değişimi	153
4.4.3.	Konuşma Boyutundaki Değişimi	155
4.4.4.	Konu Boyutundaki Değişimi	162
4.5.	Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Her Bir Öğrenci İçin Konuşmanın Tüm Boyutlarına Göre Bulgular	167
4.5.1.	Ali	167
4.5.2.	Mehmet	168
4.5.3.	Oğuzhan	170
4.5.4.	Alper	172
4.5.5.	Egemen	173
4.5.6.	Ayfer	175
4.5.7.	Mahmut	176
4.5.8.	Hasan	178
4.5.9.	Bilge	179
4.5.10.	Arda	181
4.6.	Öğretmen Görüşleri	182
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	187
5.1.	Sonuçlar	187
5.2.	Öneriler	193

KAYNAKÇA.....	195
EKLER.....	206
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi	206
Ek 2. Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu	207
Ek 3. Görüşme Formu	209
Ek 4. Akıcı Konuşma Becerisi Geliştirme Etkinlikleri	210

TABLÖLAR LİSETESİ

Tablo 1. Araştırma grubunun betimsel özellikleri	71
Tablo 2. Gözlemcilerin vermiş oldukları puanlar arasındaki ilişkiler	74
Tablo 3. Gözlemci puanları arasındaki uyum istatistiği	74
Tablo 4. Dakikada Konuşulan Cümle Sayısı	86
Tablo 5. Dakikada Kullanılan Kelime Sayısı	87
Tablo 6. Dakikada Kullanılan Hece Sayısı	88
Tablo 7. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı	89
Tablo 8. Dakikada Kurulan Devrik Cümle Sayısı	90
Tablo 9. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Sayısı	91
Tablo 10. Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Sayısı	92
Tablo 11. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Sayısı	93
Tablo 12. Cümlede Kullanılan Kelime Sayısı	94
Tablo 13. Cümlede Kullanılan Hece Sayısı	96
Tablo 14. Kelimedeki Hece Sayısı	98
Tablo 15. Cümledeki Gereksiz Kelime Sayısı	99
Tablo 16. Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Sayısı	101
Tablo 17. Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Sayısı	103
Tablo 18. Dakikada Kurulan Cümle Sayısı	105
Tablo 19. Dakikada Kullanılan Kelime Sayısı	106
Tablo 20. Dakikada Kullanılan Hece Sayısı	107
Tablo 21. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı	108
Tablo 22. Dakikadaki Kurulan Devrik Cümle Sayısı	109
Tablo 23. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Sayısı	111
Tablo 24. Dakikada Harfleri Yutulan Kelime Sayısı	112
Tablo 25. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Sayısı	113
Tablo 26. Cümlede Kullanılan Kelime Sayısı	115
Tablo 27. Cümlede Kullanılan Hece Sayısı	117
Tablo 28. Kelimede Kullanılan Hece Sayısı	119
Tablo 29. Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı	121
Tablo 30. Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Sayısı	123
Tablo 31. Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Sayısı	126
Tablo 32. Dakikada Kurulan Cümle Sayısı	128

Tablo 33. Dakikada Kullanılan Kelime Sayısı	129
Tablo 34. Dakikada Kullanılan Hece Sayısı	130
Tablo 35. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı	131
Tablo 36. Dakikada Kurulan Devrik Cümle Sayısı	132
Tablo 37. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Sayısı	133
Tablo 38. Dakikada Harflerini Atlanan Kelime Sayısı	134
Tablo 39. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Sayısı	135
Tablo 40. Cümlede Kullanılan Kelime Sayısı	136
Tablo 41. Cümlede Kullanılan Hece Sayısı	138
Tablo 42. Kelimede Kullanılan Hece Sayısı	140
Tablo 43. Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı	142
Tablo 44. Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Sayısı	144
Tablo 45. Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Sayısı	147
Tablo 46. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Psikolojik Boyut Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları	150
Tablo 47. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Fiziksel Boyut Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları	154
Tablo 48. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Konuşma Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları	156
Tablo 49. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Konu Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ali'nin psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği.....	167
Şekil 2. Mehmet'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği....	169
Şekil 3. Oğuzhan'ın psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği .	170
Şekil 4. Alper'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği.....	172
Şekil 5. Egemen'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği...	174
Şekil 6. Ayfer'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği.....	175
Şekil 7. Mahmut'un psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği .	177
Şekil 8. Hasan'ın psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği.....	178
Şekil 9. Bilge'nin psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği	180
Şekil 10. Arda'nın psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği....	181

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Ses, hece, kelime, cümle ve metin çalışmaları	76
Çizelge 2. Telaffuz çalışmaları	77
Çizelge 3. Güzel, etkili konuşma eğitimi.....	78
Çizelge 4. Görseller üzerinde konuşma	78
Çizelge 5. Kelime ve kavram hakkında konuşma.....	79
Çizelge 6. Okuma ve anlatma	80
Çizelge 7. Hazırlıksız konuşma	80
Çizelge 8. Hazırlıklı konuşma	81
Çizelge 9. Tartışma (Grupla Çalışmalar).....	82
Çizelge 10. Topluluk önünde konuşma	82

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanlığın en temel gereksinimlerden biridir. Çağın getirdikleri ve gereklilikleri hep eğitim ve öğretim aracılığı ile aktarılmıştır. Kültürün aktarımı, milletlerin devamlılığı hep eğitim sayesinde sağlanmıştır. Verilen eğitimin amacına ulaşabilmesi için de toplumun kullandığı dilin önemi büyüktür. Toplumsal bir varlık olan insan, dili her çağda en iyi şekilde kullanmaya çalışmıştır. Zaten dilin doğru kullanılması bilginin aktarılması için bir gerekliliktir. Soyut bir kavram olan “dil” konuşma ile somut hale dönüşür. Konuşmak beceri isteyen bir etkinliktir. Karşımızdaki ile iletişimin sağlıklı olabilmesi için konuşmanın bazı kurallarına uyulması gerekmektedir. Bu kurallar bilginin doğru aktarımında ve insanların birbirlerini doğru anlayabilmesinde önem arz etmektedir.

Düşünce ve duyguların, başkalarına sözlü olarak bildirilmesine konuşma denir. Konuşma, insanın aklındaki düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, paylaşım sürecinde yeni düşünceler üretmek ve böylece aklın paslanmasını önlemek amacıyla kullandığı temel bir araç olarak tanımlanmaktadır. Konuşma, insanın çevresiyle doğrudan iletişim kurmasının en etkili yoludur. Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. İnsan, var olduğundan bu yana düşünce ve duygularını ifade etmek istediğinde bunu en çok konuşma yoluyla gerçekleştirmiştir. Konuşmaya, sesli düşünme de denir. Buna göre insanlar düşüncelerini başkalarına seslerle iletirler. Ancak bunu yaparken de sözlerini etkili kılmak için jest, mimik, tonlama, vurgulama gibi konuşmayı tamamlayıcı öğelere başvururlar. Konuşma olgusu; dil, düşünce, duygu, ses ve konuşma organları gibi öğelerle doğrudan ilgilidir. Bunlardan birinin eksikliği ya da yetersizliği, çeşitli konuşma kusurlarına yol açar (Erenoğlu ve Otçu, 2007; Tazegül, 2010; Güneş, 2007; Akyol, 2010).

İnsanlar arasındaki en önemli iletişim ve etkileşim aracı olan konuşmanın dört önemli niteliği bulunmaktadır (Demirel, 1999; Akt. Erdem ve Deniz, 2008).

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Bu noktada anlam bilimi (semantik) devreye girer. Anlam bilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur.

Kimilerine göre konuşma, insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan ses ve ışık dalgalarının oluşturduğu psikolojik ve fiziksel bir süreçtir. Bu tanıma göre, bir el hareketi, bir gülümseme, omuz silkme, kaş çatma, bir inilti, bir haykırış, söylenen bir söz, bir cümle, kısacası bunlardan biri ya da bunların birleşimi de konuşma sayılmaktadır (Yakıcı ve ark., 2006).

Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Çocuklar konuşma becerilerini hem bireysel çabaları hem de aile ve çevreyle etkileşim yoluyla geliştirirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini konuşarak aktarırlar. Bu süreç öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Böylece öğrenciler konuşarak düşünme ve anlama becerilerini de geliştirirler. Konuşma becerileri, öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar (MEB, 2009).

Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; insanın okul ve iş hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen etmenlerden de biridir. Bu anlamıyla, bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir. Çağımızda da demokratik hayatı

oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir (Temizyürek, 2007).

Bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür. Bir kişinin kazandığı kelimelerin hepsine kelime hazinesi denir. Kelime hazinesinin genişliği, anlama ve ifade yeteneğini de etkilemektedir. İnsanların birbirlerini anlamasında da kelimeler önemli bir işleve sahiptir. Kelimeler yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yaramaktadır. Kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılması imkânsız gözükmemektedir (Özbay ve Melanlıoğlu 2008).

Sözel iletişim teknikleri; göz kontağı kurma, dinleme, karşılıklı konuşmayı başlatma, sürdürme, sonlandırma, konuşma sırası alma, zamanlama gibi becerilerdir. Akıcı konuşma bozukluğu olan bireylerde sözel iletişim tekniklerini kullanmada yetersizlik görülebilir. Bireyin eğitim planında gereksinimine uygun iletişim teknikleri konusundaki hedef ve etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2008).

Etkili iletişimde mesaj gönderen bir gönderici, mesajı alan, çözümleyen ve anlayan alıcı olması gereklidir. İletişim bozukluğu olan çocuklar iletişimlerini engelleyen dil ve/veya konuşma bozukluklarına sahip olan çocuklardır. Dil ve konuşma bozuklukları, en fazla görülen engel türü olarak kabul edilmekte, 6-12 yaş grubunun %20.1 inde bu bozukluklar görülmektedir. Konuşma, dilin seslerinin şekillendirilmesi ve üretilmesi, konuşma bozuklukları ise, konuşma seslerinin üretimi, konuşmanın ritmi ve konuşma sesinin kontrolündeki güçlükler olarak tanımlanabilir (Lewis ve Doorlag, 2000, Akt.Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Yaygın olarak görülen konuşma bozuklukları eklemleme, ses bozuklukları ve akıcılık bozukluğu olarak da adlandırılan kekemelik olarak sıralanabilir. Eklemleme bozuklukları sözcükleri telaffuz etmedeki güçlütür ve ses atlama, ses eklemme, sesi bozma ya da ses değiştirme gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilir. İletişim bozukluklarının yaklaşık %76 sını eklemleme bozuklukları oluşturur. Eklemleme bozuklukları; küçük çocuklar, serebral palsili çocuklar ile zihinsel engelli çocuklarda daha fazla gözlenir ve yoğun konuşma terapisi ile düzeltilebilir. Ses bozuklukları; sesin şiddetinin, yüksekliğinin ve kalitesinin bozulmasıdır, dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların %6 sında ortaya çıkar. Ses hışırtılı olabilir, genizden gelebilir ve bazı çocuklarda ses hiç olmayabilir. Bozuk olarak tanımlanabilmesi için

sesin aynı yaş, cinsiyet ve kültürdeki diğerlerinden belirgin derecede farklı olmalıdır. Kekemelik ise, konuşmanın doğal akışı ya da ritmindeki bozukluktur. Çocuğu söylemeye çalıştığı sözcüklerin ya da sözcük parçalarının tekrarı, uzatılması ya da bloke edilmesi şeklinde ortaya çıkar. Çocuklar ne söylemeye çalıştıklarını bilirler fakat sıklıkla cümle başındaki sözcükleri söylemekte zorlanırlar. Sözcüğü tekrar edebilirler, sözcüğün başındaki sesi uzatabilirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Konuşmanın nitelikleri içerisinde aranan üç temel özellik vardır. Bunlar artikülasyon, akıcılık ve sestir. Artikülasyon, konuşma seslerinin üretimini gerçekleştirme, akıcılık, dilin ritim ve akıcılık öğelerine karşılık gelirken; ses, perde, şiddet ve rezonansını içeren konuşmanın niteliğine odaklanmaktadır.

Artikülasyon (sesletim) bozuklukları, sözcüğü oluşturan çeşitli ses ve ses kombinasyonlarını üretememe durumudur. Aynı zamanda da en yaygın konuşma bozukluğudur.

Akıcılık bozuklukları, konuşmanın hız ve akışındaki bozuklukları içermektedir. Aslında iletişimi kurarken hepimiz çok akıcı bir şekilde iletişim kuramayız. Konuşurken hepimiz zaman zaman duraksarız, cümlelerin ortasında nefes alırız, anlamsız ses (eee, ııı, gibi) ya da bazen dolgu sözcükleri dediğimiz (şey, yani gibi) sözcükleri kullanırız, tekrarlar yapar ya da çok hızlı konuşuruz. Gerilimli heyecanlı ya da değişik bir durumla karşılaşıldığında hepimiz akıcısız konuşabiliriz. Bu kesintiler yani akıcılığın bozulması bazen söylemek istenen sözcüğün bulunamaması ya da bazen hece ya da sözcük tekrarı şeklinde kendini gösterebilmektedir ve bu durumun görünür belli bir nedeni de bulunmamaktadır. Buna rağmen yine bu insanların konuşmasının akıcılığında sorun olduğu söylenmemektedir (Smith, 1998; Vaughn ve diğ., 2007; Akt. Diken, 2010).

Konuşma bozukluğu denilince ilk akla gelen akıcılığın bozulması olsa da bunun yanında konuşmaya eşlik etmeyen vücut hareketleri, dinleyicilere uygun hitap edememe, seçilen iletişim yollarının yanlış kullanımı, konuşma konusuna hakim olamama, dilbilgisi kurallarına uymama gibi problemler de söz konusu olabilir. Ancak konuşma bozuklukları dilin sesli sembolleri, artikülasyon, ses ve işitme olmak üzere geniş bir alanını kapsar. Kimi çocuğun akıcı bir konuşma yapamamasının nedeni, konuşmaya karşı bir isteksizliği ve konuşmaya hazırlığının olmamasından

kaynaklanabilir. Kimi çocukta da yeni karşılaştığı kavramlar onda bir anlam kazanmayabilir. Konuşmak için bir bilgi birikimi ve iç hazırlığı olmayan çocukların anlatım yetenekleri gelişmeyebilir. İşitme yoluyla ilk karşılaştığı kelimeler onda geçici bir anlam kazanana kadar iz bırakmayabilir. Bunun için anlamlı bir konuşma dili kazanması için sağlam bir merkezi sinir sistemine sahip olmak gerekir. Kimi çocuğun anlaşılabilir bir konuşma sergilemesinin temelinde dil, dudaklar, çene, damak ve çevresel sinirlerin zayıf ya da fonksiyonlarını yerine getirememesi rol oynayabilir. Sonuçta bu durumdaki çocuğun sesi doğru çıkarması ve anlamlı iletişim kurması olanaksız olmaktadır. Konuşma organlarının yanında çocukların beklenen düzeyde ve becerilerde konuşamamasının bir sebebi de işitme organlarında var olan sorunlar olabilir (Özgür, 2003).

Küçük çocuklar konuşma gelişimleri devam ederken sıklıkla gelişimsel akıcısızlık sorunu yaşayabilmektedirler. Bu çocuklar, bazı sözcükleri söylemeden önce fark edilir bir duraksama, sözcükleri zorlukla söyleme ve sözcük tekrarını içeren bir konuşma sergileyebilmektedirler. Bu durum pek çok çocukta konuşma gelişiminde rastlanabilen “normal akıcısızlık” denilen bir durumdur. Bir kişi konuştuğu zaman sadece sözcükleri ifade etmemekte, aslında konuşmasına ritim ve ahengin yanı sıra ton ve vurgu da eklemektedir. Bir çocuğun akıcısızlığı normal akıcısızlıktan daha sorunlu ve yoğun hale geldiğinde kekemelikten söz edilmektedir. Kekemelik kendini hece ya da sözcük tekrarları, ses uzatma ve duraksama göstermekte, ilerleyen zamanda bu duruma konuşma çabasına eşlik eden çeşitli yüz, el-kol hareketleri, göz kırpmalar vb. eşlik edebilmektedir (Smith, 1998 ve Vaughn, 1998; Akt. Diken, 2010).

1.2. Problem Cümlesi

Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine “Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri”nin etkisi nedir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini “Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri” ile geliştirmektir.

Bu amaca dayalı olarak konuşma akışındaki bozuklukları belirlemek amacıyla konuşma becerisinin temel gereksinimleri olan hız, seslendirme ve dilbilgisi temele alınarak Türkçe Öğretim Programı 4. Sınıf “Konuşma Kurallarını Uygulama” kazanımlarından (MEB, 2009) seçilmiş olan;

- Akıcı konuşur. (Açıklama: Duraklamaların, gereksiz kelime kullanımının ve ses tekrarlarının olmadığı, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek yapılan konuşma.)
“Gereksiz kelime sayıları, cümle sayıları, kelime sayıları, hece sayıları ile ilgili”
- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
“Devrik cümle sayıları ile ilgili”
- Kelimeleri doğru telâffuz eder.
“Harfleri atlanan kelime sayıları, yarım bırakılan kelime sayıları, yarım bıraktıkları cümle sayıları ile ilgili”

üç kazanıma bağlı olarak oluşturulmuş aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler ile akıcı konuşan öğrencilerin başlangıçta;

a) Dakikada kullandıkları ortalama;

- Cümle sayıları,
- Kelime sayıları,
- Hece sayıları,
- Gereksiz kelime sayıları,
- Devrik cümle sayıları,
- Yarım bıraktıkları cümle sayıları,
- Harfleri atlanan kelime sayıları,
- Yarım bıraktıkları kelime sayıları,

b) Konuşma genelinde kullandıkları ortalama;

- Kelime sayıları,
- Hece sayıları,
- Kelimede kullanılan hece sayıları,
- Gereksiz kelime sayıları,
- Harfleri atlanan kelime sayıları,
- Yarım bırakılan kelime sayıları

Arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin 60 saatlik uygulama süreci sonrasında;

a) Dakikada kullandıkları ortalama;

- Cümle sayıları,
- Kelime sayıları,
- Hece sayıları,
- Gereksiz kelime sayıları,
- Devrik cümle sayıları,
- Yarım bıraktıkları cümle sayıları,
- Harfleri atlanan kelime sayıları,
- Yarım bıraktıkları kelime sayıları,

b) Konuşma genelinde kullandıkları ortalama;

- Kelime sayıları,
- Hece sayıları,
- Kelimede kullanılan hece sayıları,
- Gereksiz kelime sayıları,
- Harfleri atlanan kelime sayıları,
- Yarım bırakılan kelime sayıları

Artış düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle akıcı konuşan öğrencilerin 60 saatlik uygulama sonrasında;

a) Dakikada kullandıkları ortalama;

- Cümle sayıları,
- Kelime sayıları,
- Hece sayıları,
- Gereksiz kelime sayıları,
- Devrik cümle sayıları,
- Yarım bıraktıkları cümle sayıları,
- Harfleri atlanan kelime sayıları,
- Yarım bıraktıkları kelime sayıları,

b) Konuşma genelinde kullandıkları ortalama;

- Kelime sayıları,
- Hece sayıları,
- Kelimede kullanılan hece sayıları,
- Gereksiz kelime sayıları,
- Harfleri atlanan kelime sayıları,
- Yarım bırakılan kelime sayıları

Arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında konuşma becerilerinin;

- Psikolojik,
- Fiziksel,
- Konuşma (dilbilgisi, imla),
- Konu boyutundaki değişimi nedir?

5. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında konuşma becerilerinin;

- Psikolojik,
- Fiziksel,
- Konuşma (dilbilgisi, imla),
- Konu boyutundaki puanları arasında fark var mıdır?

6. “Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri”nin uygulanması sonucunda akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler ve uygulanan etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

1.4.Önem

Gelişim dönemlerinde kritik bir aşamada bulunan ilköğretim birinci kademe çocukları kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklı bazı problemlere sahip olabilirler. Eğer çocuklar problemleri ile kendileri baş etmeleri için yalnız bırakılırlarsa problemlerinin çözümlerinde başarısız olabilirler. Bu durum da onlar için ileride çözülemeyecek durumlara sebep olabilir.

Konuşma da bu kritik davranışlardan biridir. Kelime hazinesinin gelişimi, konuşmanın ana dilin kurallarına göre yapılması, cümlelerin kuralına göre kurulması, doğru telaffuz becerisinin kazanılması, dilin yerel söyleyiş özelliklerinden kurtarılması, dilbilgisi ve imla kuralları ilköğretim birinci kademedeki kazanılacak davranışlardandır.

İlköğretim programında konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telâffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir (MEB, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan ilköğretim programında Türkçe öğretim programının özellikleri arasında konuşma becerisiyle ilgili;

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiş,
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiş,
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir (MEB, 2009).

Ayrıca Türkçe öğretim programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Öğrenme alanları içinde aktif rol alınması gereken temel becerilerin başında da konuşma becerisi gelmektedir. Yapılandırmacı anlayışın temelinde yer alan “aktif öğrenci” profiline en çok konuşma becerisinde yer verilebilir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin aktif rol alarak iletişim kurma, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır.

Milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe öğretimi programının haricinde, Avrupa’da hazırlanmış “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”ne de bakıldığında akıcı konuşma becerisiyle ilgili düzey ve kriterlere yer verilmiştir. En alt düzey olan A1 düzeyinden en üst düzey olan C2 düzeyine kadar konuşma becerilerindeki beklenen gelişim aşağıdaki sıralanmıştır (www.egitimvebilim.ted.org.tr).

C2 düzeyi: Kendisini doğal, kolay, tereddütsüz bir akıcılıkla ifade edebilir. Konuşmada duraklamalar, ancak düşüncelerini ifade edecek en doğru sözcüğü düşünürken ya da düşüncesine uygun örnek ve açıklamayı bulmada görülür.

C1 düzeyi: Kendisini akıcı ve doğal bir şekilde rahatça ifade edebilir. Doğal ve kolay dil akışı ancak kavramsal olarak zor olan konularda görülür.

B2 düzeyi: Doğal iletişim kurabilir, uzun ve karmaşık konuşmalarda bile genelde akıcı ve rahat bir ifadeye sahiptir. Hemen hemen aynı konuşma hızında, aralıksız konuşabilir. Ancak fikirlerini ifade edecek kalıp ve anlatımları düşünürken tereddüt edebilir ve birkaç uzun duraklama gözlemlenebilir. Anadil konuşucuları ile fazla çaba harcamadan düzenli etkileşime girmesini olası kılan düzeyde bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilir.

B1 düzeyi: Nispeten kolay bir biçimde kendini ifade edebilir. Duraklamalardan kaynaklanan ifade sorunlarına rağmen yardım almaksızın etkin bir şekilde konuşmayı sürdürebilir. Özellikle uzun özgün konuşmalardaki dilbilgisel ve sözcüksel planlama ve düzeltim duraklamalarına rağmen, anlaşılır bir biçimde konuşmayı sürdürebilir.

A2 düzeyi: Duraklama, başlama ve yeniden ifade etme yanlışları çok belirgin olmakla birlikte kısa konuşmalarda kendini ifade edebilir. Çok belirgin duraklama ve yanlış başlamalara rağmen bildiği konularda çok kısa konuşmalar yapabilecek cümleler kurabilir.

A1 düzeyi: İfadeleri bulmak, az bildiği sözcükleri seslendirmek, iletişim yanlışlarını düzeltmek için yapılan uzun duraklamalarla oldukça kısa, kopuk ve çoğunlukla önceden düşünülüp kararlaştırılmış sözcüklerle konuşabilir.

Tüm bu becerilerin özellikle sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere kazandırılması gerekliliği kaçınılmazdır. Konuşma becerilerinin eksiksiz kazandırılması için Türkçe öğretimi programında yer alan etkinliklerin haricinde destek eğitim programı ve etkinliklerine de yer verilmelidir.

Konuşma yeteneği ile doğan çocuk dili kolaylıkla öğrenebilmekte, okula konuşmayı öğrenmiş bir şekilde gelmektedir. Bu konuşma; yaşanan çevreye, çevrenin gelenek ve göreneklerini de içinde barındıran ağza özgü nitelikler taşıyabilir. Ancak okula konuşmayı öğrenerek gelen çocuklarda konuşurken çekingenlik davranışı, sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının yetersiz olması, konuşurken gereksiz beden hareketleri yapma, gereksiz sesler çıkarma, telaffuz, vurgu ve tonlama hataları, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği gibi sorunlar söz konusu olabilir. Bu noktada çocuğun okul yaşamı öncesinde edindiği konuşma becerisinin eğitim süreci içinde geliştirilmesinin gereği ortaya çıkmakta ve çocuğun düzgün, doğru, dil kurallarına uygun ve akıcı konuşabilmesi için yapılacak konuşma eğitiminin önemi hissedilmektedir (Öztürk ve Altuntaş, 2012)

Sınıf öğretmenlerinin çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini iyi bir şekilde bilmeleri, bu konularda çocukların yaşamış oldukları problemleri görebilmeleri ve sınıftaki öğrenciler arasında bireysel farklılıkları göz önüne alarak eğitim vermeleri son derece önemlidir (Zan, 2005). Konuşma becerisi de öğrencilerin sosyalleşmesi açısından önemli bir göstergedir. Hiçbir psikolojik veya fiziksel özrü bulunmadan konuşmada akıcılık problemi yaşayan çocuklar eğer tek başlarına

bırakılırlarsa bu eksikliğin üstesinden gelemeyebilirler. Evde ailenin, okulda öğretmenin bu konuda çocuğa destek olması gerekmektedir. Çünkü kendini iyi ifade edemeyen bir çocuk kendisini yeteri kadar geliştiremez ve ilerleme kaydedemez. Fakat ailesi ve öğretmeni tarafından desteklenen çocuk, eğitim süresi boyunca daha başarılı olacaktır.

Yapılan bu çalışmada, uygulanan farklı etkinlikler ile öğrencilerin konuşma kurallarının ve kullandıkları dilin kurallarının farkında olmaları sağlanmış ve daha etkili, akıcı bir konuşma yapabilmeleri için beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan her bir etkinliğin öğrencilerin hangi konuşma problemine çözüm getirdiği ve araştırma alt amaçlarının hangilerine katkı sağladığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma etkinliklerinden ses, hece, kelime, cümle ve metin çalışmaları; öğrencilerin sesleri doğru telaffuz etmesi, cümlelerin yapısını öğrenmeleri, kelimelerdeki seslerin tam ve doğru olarak seslendirilmesi hususlarında öğrencilere yardımcı olacağı ve dolayısıyla öğrencilerin kurdukları devrik cümle sayılarının azalmasına, yarım bıraktıkları cümle ve kelime sayılarının azalmasına katkı sağlayacağı için;

Telaffuz çalışmaları; içerisinde diksiyon metinleri ve tekerlemeler kullanılması ile kusursuz bir konuşmanın sağlanabilmesi ve dolayısıyla öğrencilerin harflerini atladıkları kelime ve cümle sayılarının azalmasına katkı sağlayacağı için;

Güzel ve etkili konuşma eğitimi; öğrencilerin yerel söyleyiş özelliklerinin düzelmesini, seslerin doğru tonda, vurguda, hızda söylenmesini sağlayacağı, dolayısıyla öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirmelerine ve dakikada kurdukları cümle sayılarına katkı sağlayacağı için;

Görseller üzerinde konuşma etkinlikleri; öğrencilerin tahmin etme becerilerini artıracığı, okuma metinleri olmasa da konu hakkında fikir edinebileceklerini sağlayacağı, dolayısıyla öğrencilerin düşünme sürelerinin kısalmasına, cümle sayılarının artmasına, gereksiz kelime kullanımının azalmasına katkı sağlayacağı için;

Kelime ve kavramlar hakkında konuşma etkinlikleri; öğrencilerin kelime hazinelerini geliştireceği, düşüncelerini daha hızlı, anlamlı, açık bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olacağı, dolayısıyla öğrencilerin kelime hazineleri geliştikçe

gereksiz kelime kullanımının azalmasına, kurdukları cümle sayılarının, cümlelerdeki kelime ve kelimelerdeki hece sayılarının artmasına katkı sağlayacağı için;

Okuma ve anlatma etkinlikleri; okuduklarını paylaşma ve öğrencilerin konuşmak için cesaret kazanmalarını sağlayacağı, okuduklarını eleştirebilme becerisi kazanmaları, yerel ağız söyleyişlerinden kurtulup kurallarına uygun konuşma özelliklerini kazanacakları, dinleyenlerden aldıkları dönütlerle kendi hatalarını düzeltme fırsatı bulabilecekleri, topluluk karşısında konuştukları için heyecanlanmaktan kurtulacakları, dolayısıyla kelime hazinelerinde artış ile birlikte cümle, kelime ve hece sayılarının artmasına, gereksiz kelime kullanımının azalmasına, okudukları metinlerde cümlelerin dizilişine dair bilgi edindikleri için de devrik cümle sayılarının azalmasına katkı sağlayacağı için;

Hazırlıksız konuşma çalışmaları; önceden edindikleri bilgileri anında kullanabilme becerisi kazandıracağı, öğrencileri ezberden kurtarıp yorum yapma becerisi kazandıracağı, sosyal becerilerinin artmasına, heyecanlanmaktan kurtulmalarına, dolayısıyla konuşma sırasında kullanacakları gereksiz kelime sayılarının azalmasına katkı sağlayacağı için;

Hazırlıklı konuşma çalışmaları; öğrencilerin önceden bilgiyi edininip bu bilgiyi düzenli bir şekilde geri getirebilmesine imkan sağladığı, üzerinde konuşacakları konu ile ilgili daha önceden pratik yapma fırsatı sağladığı, öğrenci heyecanını kontrol altına aldığı, dolayısıyla öğrencilerin konuşmada hata yapmaktan kurtulup kurallarına uygun cümle kurmasına yardımcı olacağı, cümleleri ve kelimeleri yarım bırakmaktan kurtaracağı, gereksiz kelime kullanımını azaltacağı, konuşma boyunca daha fazla cümle, kelime ve hece kullanılmasına katkı sağlayacağı için;

Grupla yapılan çalışmalar; öğrencilerin sorumluluğu tek başına yüklenmekten kurtulup cesaret kazanmasına katkısı olduğu, derste daha aktif olup düşüncelerini rahatla savunmalarını sağladığı, anında yeni fikirler üretmesine imkan sağladığı, dolayısıyla öğrencilerin daha az sürede daha çok fikir belirtmelerine yani cümle, kelime ve hece sayılarının artmasına katkı sağladığı için;

Topluluk önünde yapılan konuşma etkinlikleri; öğrencilere cesaret kazandıracağı, konuşma kurallarını sürekli hatırlaması ve yanlış yapmamaya özen göstermesine imkan vereceği, düşüncelerini bir giriş, gelişme ve sonuç bütünlüğü içinde anlatmalarını sağlayacağı, dolayısıyla gereksiz kelime sayılarının azalmasına, doğru telaffuz ile kelimelerin eksiksiz seslendirilmesine katkı sağlayacağı için;

Son olarak da kendini değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları; öğrencilere işbirliği yapma imkanı verdiği, yanlışlarının anında veya sonradan düzeltilmesi ile aynı hatalara tekrar düşmemesine imkan sağladığı, dolayısıyla hem dilin imla kurallarına uyulmasına, gereksiz kelime sayısının azalmasına, kelime ve hecelerin doğru telaffuz edilmesine katkı sağlayacağı için önemlidir.

Türkçe öğretim programında 4. sınıf öğrencilerine kazandırılması planlanan kazanımlar temele alınarak yapılmış bu araştırma, çocukların akıcı konuşma becerilerini geliştirdiği ve araştırmada uygulanan etkinliklerin geçerliliğinin gösterilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

1. "Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri"nin çocukların akıcı konuşma becerisini geliştireceği varsayılmıştır.
2. Öğrenci dosyalarında rapor olmadığına; okul rehberlik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerine istinaden öğrencilerin herhangi bir fiziksel, zihinsel, psikolojik özürlerinin bulunmadığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Çalışma, “Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri” ile sınırlıdır.
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinden çalışma grubuna dâhil edilen 10 kişi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Artikülasyon: Gırtlakta oluşan ilk sesin rezonatör organlarda güç kazanmasından sonra ağız boşluğunda şekillendirilerek konuşma haline gelmesidir. Kısa bir deyişle artikülasyon heceleri birleştirme ve konuşmadır (Özçimen, 2008).

Fonetik (ses bilgisi): Fonetik, konuşma seslerini inceleyen bir bilim dalı olup, seslerinin üstlendiği görevden çok fiziksel özellikleriyle ilgilenen bilim dalıdır. Fizyolojik, akustik ve işitsel olmak üzere üç ana dala ayrılır. Fizyolojik fonetik, konuşma seslerinin nasıl oluştuğunu; akustik fonetik, bu seslerin fiziksel özelliklerini; işitsel fonetik ise nasıl algılandığını inceler (Kılıç ve Erdem, 2008).

Fonoloji (ses bilimi): Konuşma sesleriyle ilgili, çeşitli dillerdeki temel ilkelerin ve farklılaşmaların algılanmasıdır (Akbayır, 2005).

Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri: Araştırmacı tarafından geliştirilen hazır metinlerin okunup üzerinde konuşulması, görseller üzerinde konuşulması, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaların yapılması, konferansların izlenmesi, okuma çalışmaları, diksiyon çalışmaları, grupla çalışmaların yapılması gibi etkinliklerin bulunduğu konuşma becerisi geliştirici etkinlikler dizisidir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil Öğretimi

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren öğrenme kavramıyla iç içedir. Doğuştan sahip olduğu öğrenme enerjisini, kendi ihtiyaçları yönünde kullanır ve kendisi için daima uygun öğrenme ortamını yaratır veya arar. Öğrenme birdenbire olup biten bir olay değildir; bireyin doğduğu andan itibaren başlayan ve çevresiyle olan ilişkileri, duyup-gördükleri, görüp-taklit ettikleri, unutup- hatırladıkları, bunların tümünü içeren ve yaşamı boyunca sürececek bir uyum sürecidir (Çelik, 2006).

Eğitim bir ülkenin temel dinamiklerindendir. Ülkenin geleceği için toplumun eğitilmesi kaçınılmazdır. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak ülkeler arasındaki gelişmişlik farkı da hızla büyümektedir. Bu durum, gelişmenin itici gücü konumundaki eğitimin anlam ve önemini bir kat daha arttırmakta ve eğitim konulu araştırmalar ile eğitim reformlarına süreklilik getirmektedir. Ülkeler yeni çağın gerektirdiği niteliklere sahip bir eğitim sistemi için uygun gördükleri değişiklikleri yapmaktadırlar. Bireylerin, toplumların ve ülkelerin ayakta durabilmeleri için bu değişimin gerisinde kalmamaları gerekir. Bu durumun ön koşulu tabii ki eğitimidir. İçinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği nitelikte bireylerin var olabilmesi için hem bireysel hem toplumsal çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda birey ve toplumun yol göstericisi konumundaki eğitimin de çağın gerisinde kalmaması ve değişime ayak uydurması gereklidir (Gömleksiz ve Kan, 2007).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen; girişimci; çevresiyle uyumlu; olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren; estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Baş, 2012). Bununla beraber Türkçe öğretiminde öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini

geliştirmek, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (Baş, 2012; Öztürk ve Altuntaş, 2012).

Temel dil becerilerinden konuşma becerisinin eğitimi, Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olagelmıştır. Bu becerinin ihmal edilmesinin sonuçları, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir. Konuşma, bir dili tam olarak biliyor olmanın önemli göstergelerindendir. Bu beceri ayrıca, öğrencilerin okulda başarıya ulaşmalarında büyük görevler üstlenir (Doğan, 2009). Konuşma, insanın kendini ifade etmesi açısından çok önemli olduğu gibi, Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü konuşma, okuma- yazma gibi iki önemli faaliyetin de çıkış noktasıdır (Temizyürek, 2007).

2.2.Türkçe Öğretim Programı ve Konuşma Becerisi

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır (MEB, 2009).

Türkçe programında tüm dil öğrenme alanları arasında ayrı bir öneme sahip olan ve etkileşime girdiği insan sayısındaki artış ve değişen çevresi dolayısıyla yedi yaşından itibaren daha ayrı bir öneme sahip olan konuşma becerisinin kuralları, incelikleri ve aşamaları vardır. Belli aşama ve kurallara göre yapılan konuşmanın inceliklerinin öğrencilere öğretmenler tarafından öğretilmesi beklenir.

Programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için ilkin konuşma öncesi bir hazırlık aşaması söz konusudur. Bu aşamada konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Bu aşamanın ilk basamağı zihinsel hazırlıktır. Bu basamakta öncelikle ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç belirleme, yöntem ve teknikleri belirleme söz konusudur. Hazırlık aşamasının ikinci basamağı olan konuşmayı yapılandırmada ise konuşmanın genel düzeni, konuşmanın mantıksal düzenini belirleme söz konusudur. Üçüncü basamak konuşmaya çarpıcı bir giriş belirlemedir. Bu basamakta dikkat çekme, ilgi toplama ve konuyu açıklamaya yer verilir. Bir sonraki aşama konuşmaya etkili bir sonuç hazırlamadır. Hazırlık aşamasının son basamağı ise dinleyicilerin sorularını tahmin etmedir. Konuşma aşamasında ise konuşma kurallarına uyma, beden dilini doğru kullanma, ses tonunu doğru ayarlayabilme, dilbilgisi kurallarına uyma söz konusudur. Son aşama ise konuşma sonrasıdır. Konuşma sonrası, konuşmayı değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Konuşmanın amacını, aktarılan bilgilerin, konuşma biçiminin ve konuşmanın amacına ulaşma durumunun belirlendiği aşamadır (Güneş, 2007; MEB, 2009).

Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Planlı, doğru ve akıcı konuşma becerisinin temelinde etkin dinleme, doğru telâffuz etme ile vurgu ve tonlamalar vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telâffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir. Türkçe öğretim programında konuşma ile ilgili tüm kazanımların arasından 4. sınıf öğrencilerine öğretilmesi planlanan akıcı konuşma ile ilgili kazanımlar aşağıdaki sunulmuştur (MEB, 2009).

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

- * Konuşmak için hazırlık yapar. (Konuşacağı konuyla ilgili plan yapması, bilgi toplaması, görseller hazırlaması, prova yapması vb.)
- * Dinleyicilerle göz teması kurar.
- * Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
- * Kelimeleri doğru telâffuz eder.
- * Akıcı konuşur. (Duraklamaların, gereksiz kelime kullanımının ve ses tekrarlarının olmadığı, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek yapılan konuşma.)

* Sesine duygu tonu katar. (Üzüntü, sevinç, korku gibi duygularını ses tonuna yansıtması.)

* Konuşmalarında beden dilini kullanır.

* Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.

* Konu dışına çıkmadan konuşur.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

* Kendine güvenerek konuşur.

* Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.

* Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.

* Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.

* Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.

* Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

* Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.

* Topluluk önünde konuşur.

* Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.

* İkna edici konuşur. (İleri sürdüğü düşüncenin kabul edilebilir gerekçelerini, nedenlerini ve kanıtlarını açıklaması.)

* Bilgi vermek amacıyla konuşur.

Çok dilli insanlar yetiştirmeye çalışan eğitim sistemimiz bu amacını yerine getirebilmek için eğitim programlarımızı hazırlarken farklı ülkelerin eğitim sistemlerinden faydalanmaktadır. Avrupa ülkelerinin tespit etmiş oldukları beceri düzeylerini yakalayabilmek için de hazırlamış oldukları düzey ve kriterler ölçüt olarak alınmaktadır. Konuşma becerisi ile de ilgili olarak Avrupa Birliği Konseyi tarafından hazırlanmış “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” örnek olarak alınabilir. Bu metinde konuşma becerisine yönelik en düşük A1 ve en yüksek C2 olmak üzere altı düzey belirlenmiştir. Aşağıda bu düzeylerde gösterilmesi beklenen beceriler yer almaktadır (www.egitimvebilim.ted.org.tr).

C2 düzeyi: Bir betimlemeyi veya açık ve akıcı bir fikri bağlama uyarlanmış bir üslup içinde sunabilirim, mantıksal bir sunuş oluşturabilirim ve dinleyicime, önemli noktaları belirlemesinde ve anımsamasında yardımcı olabilirim.

C1 düzeyi: Karmaşık konuların açık ve ayrıntılı betimlemelerini, bunlara bağlı konularla bütünleştirerek, kimi noktaları geliştirerek ve söz aldığımda bunları uygun bir biçimde tamamlayarak sunabilirim.

B2 düzeyi: İlgili alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde anlatmak istediklerimi açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilirim. Güncel bir konuyla ilişkili olarak bir bakış açısı geliştirebilir ve farklı olasılıkların üstünlüklerine ve sakıncalarına ilişkin açıklama getirebilirim.

B1 düzeyi: Konuştuğum yabancı dilin kullanıldığı bölgeye yaptığım bir yolculuk sırasında karşılaşılabilecek durumların birçoğuyla başa çıkabilirim. Bir hazırlık yapmaksızın, bildik ya da kişisel ilgi alanıma giren veya gündelik yaşama ilişkin (örneğin aile, boş zaman etkinlikleri, iş, seyahat ve güncel olaylar) bir konuşmaya katılabilirim.

Deneyimleri ve olayları, düşlerimi, beklentilerimi ya da amaçlarımı anlatmak üzere kendimi basitçe ifade edebilirim. Görüşlerime veya projelerime kısa gerekçeler ve açıklamalar getirebilirim. Bir öyküyü ya da bir kitabın veya bir filmin dolantısını anlatabilirim ve tepkilerimi dile getirebilirim.

A2 düzeyi: Bildik konu ve etkinliklerde yalın ve dolaysız bilgi alışverişinden başka bir şey gerektirmeyen basit ve alışlagelen, etkinlikler sırasında iletişim kurabilirim. Genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasam da çok kısa iletişimde bulunabilirim.

Ailemi ve öteki kişileri, yaşam koşullarımı, eğitimimi ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğimi yalın öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilirim.

A1 düzeyi: Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit sorular, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine sorular sorabilir ve bu türden soruları yanıtlayabilirim. Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim.

Yukarıda sunulan Avrupa Birliği Konseyi tarafından hazırlanmış “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nin düzeyleri Türkçe öğretimi programında konuşma becerisinin geliştirilmesi için bir standart olarak kabul edilebilir ve belirlenen düzeylerin öğrencilere kazandırılması için sınıf kazanımları oluşturulabilir.

2.3.Dil Becerilerinin Gelişimi

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden birisi şüphesiz dil becerisidir. İnsanlar dil becerileri sayesinde konuşur, anlar, duygu ve düşüncelerini ifade ederler ya da başkalarını bu özellikleri ile anlamaya çalışırlar (Temizyürek, 2007).

İnsan doğuştan getirdiği bu beceriler ile önce çevresindeki sesleri dinler, zamanla bu seslerin benzerlerini çıkarmaya çalışır. Çocukta önce “Alıcı Dil” adı verilen söyleneni anlama gelişmeye başlar. Söylemek istediklerini sözel yolla ifade etmesi ise “İfade Edici Dil” olarak adlandırılır. Dil gelişimi belli aşamalarda gerçekleşir (Megep, 2009). Bu süreç ilk aylardan itibaren anlamlı kelimeler öğrenmekle başlar ve okul öncesinde de devam eder. Beş yaşındaki çocukların çoğu duygularını, ihtiyaçlarını ve düşüncelerini başkalarına anlatabildikleri gibi başkalarının da kendilerine söylediklerini anlarlar (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992).

Dil edinimi, ilk olarak bireyin doğduğu ailede başlar. Birey büyüyüp geliştikçe, akrabalarını, komsularını, oyun arkadaşlarını ve yaşadığı mahalleyi de içine alacak şekilde geniş bir sosyal çevrenin içine girmesi, dilin her türlü kullanım imkânlarından yararlanma fırsatını doğurur. Söz konusu çevrelerde, standart dilin konuşulması, bireyin dili kullanma becerisinin de daha üst seviyelerde olmasını sağlar (Sargın, 2006). İnsanın kendisini ifade etmesi, karşısındakini anlaması, bunların yanı sıra içinde yaşadığı

toplumla uyum içerisinde olması ve bulunduğu toplumun kültür mirasını edinmesi dille mümkündür (Yaman ve Gülcan, 2009).

Dil bir iletişim aracıdır. Dili kullanma becerisi bireyin iletişim yeteneğinin sınırlarını oluşturan temel bir değişkendir (Sever, 1998). Günümüz araştırmalarına göre dilin kullanım alanları, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere altı alanda ele alınmaktadır. Bunlar aynı zamanda öğrenme alanları olmaktadır (Güneş, 2009a).

Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dille iletişimin bir yönünü anlatma, öteki yönünü anlama oluşturur. Bu nedenle eğitim sistemlerinde dil eğitime, özellikle ana dili öğretimine büyük önem verilir. Çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yakınlılaştıran en temel güçtür (Kavcar, 1983). Çocukların birçoğu herhangi bir zorluk çekmeden dil öğrenimini başarırlar. Dil öğrenimi becerilerinde zorlukları olanlar ise bu işi kolaylıkla başaramazlar. Dil bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için normal gelişim sırasının bilinmesi ve bu sıraya destek olacak ilave beceri kazandırma etkinlikleri yapılmalıdır (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992).

Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerini standart dille yürüten ve öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirme çabası içinde olan kurumlardır. Başta sınıf ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere ilköğretim okullarında görevli bütün öğretmenler okulun üstlendiği bu görevin bilincinde olmalı ve buna göre davranmalıdırlar. Bu çerçevede bütün öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarının her aşamasında, yöresel ağız kullanmama ve standart dili kullanma konusuna özen göstererek öğrencilere iyi model olma görevini yerine getirmelidirler (Doğan, 2009).

Günümüz dil öğretim yaklaşımında dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır (Güneş, 2011). Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde ana dili öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi,

tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak gerekir (Özbay, 2005).

2.4.Konuşma Nedir?

İnsan yapısı gereği sosyal bir varlıktır. Kişinin kendisini diğer insanlardan soyutlayarak yaşaması düşünülemez. Belli bir toplumun bireyi olan insan, yaşamını sürdürebilmek, gereksinimlerini karşılayabilmek için çevresiyle ilişki kurmak zorundadır. Kişinin yaşadığı toplum içerisinde sağlıklı ilişkiler kurması, dili kullanma becerisiyle doğrudan bağlantılıdır (Demir, 2010). Çevresiyle düzenli bir iletişim kuramayan insan, zihinsel ve psikolojik özellikler bakımından normal olarak algılanmaz. En yalın anlamıyla kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir. Bu bağlamda insanın davranışları, konuşması, susması, duruşu, oturma biçimi, kendini ifade etme çabası ve çevresine mesaj gönderme isteği iletişimi yansıtmaktadır (Temizyürek, 2007). İletişim kurma isteği, ilk insandan günümüz insanına kadar vazgeçilemeyen temel bir ihtiyaçtır. İnsanlar, birlikte yaşamaya başladıkları andan itibaren birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir (Arhan, 2007).

Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır. Bunun için de birtakım bilgi ve eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Hem bireysel hem de sosyal açıdan önemli bir yere sahip olan konuşma, hayatta başarı ya da başarısızlığı doğrudan etkilemektedir (Özbay, 2005b).

Konuşma, insanlıkla birlikte var olmuş, insanın oluşmasında ve gelişmesinde başlıca etken olmuş, insanı evrende başarılı kılmış, kültür ile uygarlığa temel olmuş ve hala bunlara besleyici bir ortam hazırlamaya devam önemi yadsınamaz bir beceridir (Evliyaoğlu, 1973). Konuşma çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede kişilerin birbirini etkilemede değerinden bir şey yitirmemiş, birbirlerinin duygu ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuş ve değerinden bir şey kaybetmemiştir (Öztürk ve Altuntaş, 2012; Sever, 1998). Çünkü insanlar arasındaki iletişim çoğunlukla konuşma ile sağlanmaktadır. İnsan beyninde karmaşık işlemler oluşturulup ses organları ile karşı tarafa gönderilen mesajın dinleyicinin kulağıyla işitilip birtakım yollarla

beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması konuşmanın amacını oluşturur (Demir, 2010). Doğru konuşma, sesleri ve kelimeleri doğru söyleme, amaca uygun kelime seçme ve kullanma, doğru cümle kurma ve cümlenin öğelerini doğru sıralama becerilerini kapsamaktadır. Güzel konuşma ise konuşmanın geliştirilmiş, kuralları tespit edilmiş ve bu suretle adeta bir sanat haline getirilmiş halidir (Erdem ve Başaran, 2009). Konuşmada kullanılan kelimeler, sesi, jestleri, düşünce ve hisleri ifade eden parçalardır. Bir konuşma, bir özü, bir esası bulunduğu için başka bir şeye ihtiyaç duymadan da söylenebildiği için önem taşır. Nitekim radyolarda, telefonlarda söylenen bir konuşma jestlere ve görünen başka yardımcılara başvurulmaksızın da etkili olmaktadır (Muallimoğlu, 2005).

Bütün bu açıklamalardan konuşma becerisinin gerçekleştirilebilmesi için birçok unsurun bir arada, işbirliği içinde olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öncelikle konuşmanın zihinsel bir etkinlik olduğu fikri tartışmasız kabul gören bir düşüncedir. Nitekim söz, anlamla varlık gösterir ve anlam da zihinde var olan birliklerdir. Bunun yanında konuşmanın ses yönü, çeşitli organların yardımıyla gerçekleştirilen seslendirme boyutu da konuşmada önemlidir. Kelimeler konuşma aracılığıyla anlama giydirilen elbiseler olarak düşünülürse bir kişinin diğer kişiyle bildirişimde bulunması, kendi zihninde var olan anlamların kelimeler aracılığıyla karşısındaki kişinin zihnine yerleştirilmesiyle gerçekleşir (Demir, 2010).

2.5.Konuşma Eğitiminin Gerekliliği

Dil insanlar arasında iletişimi sağlaması ve kişinin hayat boyu sürdürdüğü bütün öğrenme, öğretme, anlama, anlatma vb. çalışmaların odağı olması açısından çok önemli bir olgudur. İnsan hayatı açısından bu kadar önemli olan dilin öğretimi tesadüflere bırakılamaz. Bu nedenle her devlet örgün ve yaygın alanda ana dilini öğretmek üzere programlar geliştirmekte ve uygulamaktadır (Temizkan, 2009). Konuşma insanın öteki insan, grup ve toplum karşısında eşit koşullar sürdürebilmesi, hatta gruplara ve toplumlara yön verebilmesi yolunda güçlü bir araçtır (Demir, 2010). Okul öncesi dönemde kendiliğinden doğal biçimde edinilen, çevreden kazanılmış bu becerilerin, okula başlanmasıyla birlikte, gelişigüzelikten kurtarılarak kural ve tekniğine uygun alışkanlıklar haline dönüştürülmesinde Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir (Sever, 1994). Yani konuşmanın etkin olarak kullanılabilmesi için informal

eğitimle getirildiği seviye yeterli değildir. Konuşma becerisi okullarda verilen eğitimle daha aktif bir kullanım düzeyine ulaştırılmaktadır (Demir, 2010).

Günümüzde her toplum bireyi için önemi kavranmış olan iletişimi güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır. Bu nitelik gerek iş, gerekse özel yaşam boyutunda bireylerin güçlü iletişim kurmaları yoluyla değer kazanacaktır. Değişik amaçlara yönelik konuşmalar, sunuşlar, toplantılar için geçerli olan ölçütlerin başında etkili konuşma, doğru, anlaşılır ve açık anlatım gelmektedir (Kurudayıoğlu, 2003).

Bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma, okul, aile, iş, çevre ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen faktörlerden biridir (Temizkan, 2009). Eğitimin en temel hedeflerinden biri insanın kendisini ifade edebilmesini ve toplumsal bir varlık olarak toplumun diğer bireyleriyle iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Bu anlamda bireyler günlük hayatta en çok konuşma becerisinden faydalanmaktadırlar. Geliştirilebilir bir dil becerisi olan konuşmanın daha etkili olarak kullanılabilmesi için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012).

Konuşma eğitiminin amacı; bu yeteneği geliştirmek; etkili ve doğru sözü bulup söyleyebilme becerisini kazandırmaktır. Örgün eğitim kurumları öğrencilere bu anlamda bir katkı sağlayamıyorsa, eğitimin en temel amaçlarından biri gerçekleşmiyor demektir (Doğan, 2009). Birey okula başladığında arkadaşları ve çevresiyle ne ölçüde rahatlıkla konuşabiliyorsa okul yaşamında da konuşmalarını kısıtlandırmadan, özgürce konuşmaya alıştırmalıdır. Çocuğun okula başlamadan önce kullandığı dil benmerkezci bir dildir. Benmerkezci konuşmada çocuğun çevresindeki kişilerin etkisinde kalmadan düşündüklerini söylemesi, konuşma eğitiminde bir amaç olarak düşünülebilir. Çünkü sınıflarda bulunan öğrencilerin aile ve çevrelerinde karşı karşıya oldukları ortamlar birbirinden farklıdır ve bu durum onların kendini ifade etme şekillerine de yansımaktadır. Kimi öğrenciler ailelerinde hep susturulmuş ve kısıtlanmışken kimileri daha üst düzeyde bir konuşma becerisi edinmiş şekilde okula gelirler. Bu bireysel farklılıkların okulla birlikte en aza indirilmesi en temel amaçlardandır (Demir, 2010).

Konuşma eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma aracılığıyla yapılır (Özbay, 2005). Okullarımızda duygu, düşünce ve istekleri açık, doğru ve eksiksiz olarak anlatabilme, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuşma etkinliklerinin hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini serbestçe ifade edebilecekleri konuşma ortamlarının hazırlanması gerekmektedir (Temizkan, 2009). Bütün becerilerde olduğu gibi konuşma becerilerinin geliştirilmesinde de en önemli görev öğretmene düşmektedir. Çünkü öğrencilerin bu becerisini geliştirmek için kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlemede en önemli karar verici uygulayıcı konumda bulunan öğretmenlerdir (Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012).

2.6.Eğitimde Başarı ve Konuşma İlişkisi

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

Ülkemizde ilköğretimi bitiren öğrencilerin liseye devam etme zorunluluğunun olmaması ve ilköğretimi bitiren bir öğrencinin lise eğitimine devam etmediği düşünüldüğünde ilköğretimde verilen konuşma eğitiminin ne kadar hayati bir nitelik taşıdığı ve onları her açıdan hayata hazırlayacak nitelikte olması gerektiği ön plana çıkmaktadır (Öztürk ve Altuntaş, 2012). Yani ilköğretim okulları, liseye devam etmeyecek öğrenciler için, öğrenim gördükleri ilk ve son örgün eğitim kurumu niteliğini taşır. Bu yüzden ilköğretimde öğrencilere verilen eğitimin, onları her açıdan hayata hazırlayacak nitelikte olması gerekir (Doğan, 2009).

Konuşma, okullarda yapılan etkinliklerin temel aracı olma özelliğini taşımaktadır. Çocuklar, okula başlamadan önce Türkçe konuşmayı ailelerinden ve yakın çevrelerinden öğrenmektedirler. Çocukların okula gelmeden önce öğrenmiş olduğu dil genellikle kendi aile ve yakın çevrelerinin söyleyiş ve ağız özelliklerini taşır ve konuşmasında daha önce bulunduğu çevrede edindiği bazı telaffuz hataları bulunur. Ayrıca okula konuşmayı öğrenerek gelen çocuklarda konuşurken çekingenlik davranışı, sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının yetersiz olması, konuşurken gereksiz beden hareketleri yapma, gereksiz sesler çıkarma, telaffuz, vurgu ve tonlama hataları, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği gibi sorunlar söz konusu olabilir. Çocukların kazanmış oldukları bu yerel söyleyiş özelliklerinin düzeltilmesi ve konuşma problemlerinin düzeltilmesi zaman alır. Burada okula ve öğretmene düşen görev, çocukların yetersiz, problemlili ve mahalli özellikler taşıyan konuşmalarını sabırla ve onları sıkmadan, başlangıçta çocuğun konuşmasına fazla müdahale etmeden, toplumda kullanılan ortak söyleyiş ve konuşma seviyesine getirmeye çalışmaktır. Ailelerinde bu tür hataların tespitinde ve bunların giderilmesinde yardımcı olması önemlidir. Alaycı bir tavırla yapılan müdahaleler çocukta çekingenlik oluşmasına yol açar ki bu da çocuğun, eğitim ortamında pasifleşmesine sebep olur. Çocuğun tüm bu yerel ağız özelliklerinden kurtulması, çocuğa doğru, düzenli ve yararlı bir konuşma eğitimi verilmesiyle gerçekleşebilir (Temizyürek, 2007; Akyol, 2010; Öztürk ve Altuntaş, 2012; Uçgun, 2007).

Konuşma eğitimine yönelik çalışmalar, en temel öğretim ilkelerinden biri olan “kolaydan zora” ilkesi göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Bu çerçevede öğrencilere, sınıfın tamamına hitap edecek konuşma örneklerinden önce ikişerli-üçerli gruplar hâlinde grup içi konuşma çalışmaları yaptırmak yerinde olacaktır. Bu çalışmada konuyu öğretmen belirleyebileceği gibi öğrenciler konu seçiminde serbest de bırakılabilir. Grup çalışması; öğrencilerin heyecanlarını kontrol etmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etme alışkanlığı kazanmalarına yönelik etkili bir çalışma ortamı sunar. Yalnız, öğretmen grup oluşumunu öğrenciye bırakmamalı grup üyelerini kendisi seçmelidir. Gruplar, sınıf içi iletişimlerini iyi olan öğrencilerin bir araya gelmesinden ziyade iletişimlerini zayıf öğrencileri aynı grupta toplayacak şekilde oluşturulmalıdır. Böylece sınıftaki öğrencilerin hepsi sınıf içi iletişim durumlarında rahat davranmaya başlayacaklardır (Doğan, 2009).

Eğitim teknolojilerinin en önemli öğelerinden olan teyp, kaset, video, radyo, televizyon, bilgisayar gibi ders araçlarının kullanımı da konuşma eğitimine önemli katkı sağlar. Bu araç-gereçler yardımıyla öğrencilere dinlettirilecek güzel konuşma örnekleri sayesinde konuşma becerisini geliştirme konusunda önemli başarılar elde edilebilir (Uçgun, 2007).

Konuşma eğitimini etkileyen faktörlerin biri de eğitim ortamlarıdır. Önemli gün ve haftalar sebebiyle düzenlenen törenlerde konuşmaları düzgün ve etkili olan öğrencilere görev verilmesi, diğer öğrencilerin bu konuşmaları dinleyerek kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmelerini sağlar. Eğitim ortamından kasıt sadece sınıf veya okul değildir. Yeri geldiğinde, okul dışındaki çevre de eğitim ortamı olarak değerlendirilmelidir. Okul kütüphanelerinden ve sınıf kitaplıklarından da konuşma eğitimi konusunda yararlanmak mümkündür. Öğrencilerin buralardan edinerek okudukları kitapları sınıfta arkadaşlarına anlatmaları istenebilir. Bu şekilde hem öğrencilere kitap okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılır hem de öğrencilerin topluluk karşısında sıkılmadan konuşmaya alışmaları sağlanır (Uçgun, 2007).

İlköğretim birinci kademe Türkçe derslerinin daha çok anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi bu bakımdan gerekli görülebilir. Farklı ve öğrenci açısından ilginç etkinliklerin tekrarlanması çocuğun konuşma ve yazma becerilerini gelişmesine katkı sağlayacaktır. Dikkat edilmesi gereken husus, her tekrarın farklı bir biçimde yapılmasıdır. Tekrarların farklılığında ve pekiştirilmesinde en önemli görev, öğretmene düşmektedir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim yöntemlerini kullanması, monotonluğu ortadan kaldırmak için gereklidir (Demir ve Yapıcı, 2007)

Konuşmada önemli olan sadece duygu ve düşüncelerin sözle ifade edilmesi değildir. Bu ifade ediş sırasında vurgu, tonlama, diksiyon ve telaffuzun da düzgün olması gerekir. Bu noktada dinleme becerisi devreye girer. Öğrenci, karşısında düzgün ve doğru konuşan bir öğretmeni dinlerse kendi konuşmasındaki yanlışları da öğretmenin konuşmasını örnek alarak düzeltir. Konuşma eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerekir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili

yollarından biri, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir (Uçgun, 2007). Geleneksel ortamlarda sadece öğretmen konuşuyor, sorular soruyor ve arkasından yazım işine geçilmektedir. Bu tür konuşmalar öğrencilerde yaratıcılığı geliştirememektedir. Öğrenciler genel olarak öğretmenin istediğini söylemektedirler. Hâlbuki sınıf içi konuşmalar öğrencinin düşünce gücünü geliştirmeyi amaçlamalıdır (Akyol, 2010).

Konuşmamızın gelişimi, düşünsel gelişimimizi de hızlandırır. Bunlar zamanla birbirinin aynası olur. Düşüncelerin konuşma aracılığıyla insanlarla paylaşılması durumunda düşünsel gelişim zayıflayacaktır. Konuşma insan zekâsına büyük ilerlemeler kazandırır. Düşünsel gelişimimizi belirleyen ana ölçüt, konuşmadaki yetkinliğimizdir. Düşünce dünyamız konuşmamızla açıklık kazanır (Arhan, 2007).

Sınıf içi konuşmalar çocukların dili fonksiyonel olarak kullanmalarını sağlayarak, kişiler arası iletişim becerilerini en üst düzeye çıkarmalarını amaçlar. Kısa ve formal olmayan konuşmalar okul hayatının bir parçasıdır. Çocuklar arkadaşlarının davranışlarını kontrol etmek, okul ve sınıf içi ilişkilerini sürdürebilmek, bilgi aktarmak, kişisel tecrübe ve fikirlerini ortaya koymak için konuşma yaparlar. Bu konuşmaların amacı sosyalleşme ve sınıf ortamında güvenli bir atmosfer sağlamaktır. Daha özele inildiğinde, sınıf içi konuşmalar, çocukların konuşma için uygun kelimeleri seçmelerine, açık ve anlaşılır cümleler kurmalarına ve ortama bağlı olarak formal konuşmadan informal konuşmaya geçmelerine kolaylık sağlar (Akyol, 2010).

2.7.Konuşma ve İletişim

Konuşma, yalnızca kişiler arasında duygu ve düşünce alışverişini sağlayan psikolojik bir olay ya da sadece sosyal bir olgu değildir. Temelde çok yönlü, karmaşık bir nitelik gösterir. O yüzden birçok bilim dalının inceleme alanına girmekte, psikoloji, sosyoloji, iletişim, biyoloji, dil bilimi, mantık, edebiyat, felsefe, hukuk, halkla ilişkiler, politika, antropoloji, etnoloji, estetik gibi bilim ve bilgi dallarının ilgisini çekmektedir. Bu bilim ve bilgi dalları “konuşma” üzerinde önemle durmuşlar, incelemelerini ve yorumlarını kendi açılarından, kendi ilkeleri ve kuralları doğrultusunda yürütmüşlerdir. Konuşma becerisinin araştırılması disiplinler arası bir çalışmadır. Yapılan araştırmalar, incelemeler, yorumlar ve çözümlemeler sonunda

birtakım veriler elde edilmişse de bunlar konuşmanın doğası ve gelişimi olgusu üzerindeki karanlığı tümüyle dağıtmaya yetmemiştir (Arhan, 2007).

İletişim, konuşma ve dil birbirleriyle ilişkili kavramlar olmasının yanı sıra farklı anlamları içerir. Dil; belli kurallara dayalı semboller sistemidir. Dilin öğrenilmesi ve kullanılması zihinsel süreçlere bağlıdır. Dil, genellikle konuşma ile aynı kavram gibi algılanmakta fakat konuşmayı, yazmayı ve sembollerle ifade etmeyi de içeren daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Dilin belli başlı tanımlarına baktığımızda, anlaşma vasıtası olduğu, yerleşmiş kurallarının bulunduğu özellikle vurgulanmaktadır. Zihinsel problemleri olanlar dili yaşıtırları düzeyinde öğrenip kullanamazlar. İletişim; insanlar arasındaki duygu, düşünce ve yaşantıların sözlü ya da sözsüz ifade edilme yöntemidir. Konuşma; insanlar arasında dili kullanarak sözlü iletişim kurma yöntemidir. Dildeki seslerin konuşma organlarının (dudak, dil, çene, yumuşak damak, ses telleri gibi.) akustik sinyaller haline getirilmesidir ve motor bir süreçtir. Konuşma, kişinin kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir. İnsan sahip olduklarını konuşma yoluyla paylaşarak toplumu toplum yapan is bölümünün gerçekleşmesini sağlar. İnsanın sahip olduğu değerler diğer insanlarla paylaşıldığında anlam kazanır. Özetle dil sözlü olan ve olmayan, kültürle de bağlı çok geniş bir kapsama sahipken konuşma, dilden kesin sınırlarla ayrılamayan ancak dil ile bağlantılı bir parçayı oluşturmaktadır (MEB, 2008a; Sargın, 2006; Megep, 2009; Arhan, 2007).

İletişim söylenen kelimelerin yanı sıra sesin yüksekliği, tonu ve vurgulaması, konuşmanın hızı, nefes alıp verme biçimi, duraklama, yüz ifadesi, göz hareketleri ve duruş biçimi, kişiler arasındaki mesafe, jest ve mimikler, giyim tarzı gibi unsurları da içermektedir. Bütün bunlar konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını kapsayarak konuşmanın karmaşık yapısını oluşturmaktadır (Özbay, 2005).

Sağlıklı bir iletişimi kurabilmek için sadece dil unsurlarının anlamlı olması yeterli olmamaktadır. Kullanacağımız dil unsurlarının aynı zamanda ilgili alıcıya uygunluğu, iletişim ortamına uygunluğu ve konuşmanın kalitesi bakımından da ele alınması gerekmektedir (Yücel, 2009). Heath (1983), ilköğretim okulları düzeyinde sınıf içi konuşmaların değeri üzerine yaptığı araştırmada, konuşmanın dil öğretim sürecinin önemli bir unsuru olduğunu ve bütün konu alanlarında başarı açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Akyol, 2010).

2.8.Etkili ve Güzel Konuşma Nedir?

Konuşma, dinleyiciler kendilerini konuyu içinde hissettikleri zaman veya konunun kendilerini tanımladığını düşündüğü zaman başarıya ulaşır. Nasıl ve neyin konuşulacağını doğru seçmek konuşmacıyı başarılı, konuşmayı etkili kılar (Devito, 1990).

Etkileyici ve güzel bir konuşma için bir hazırlık gerekir. Konuşma yapılması istendiği andan itibaren konuşmaya hazırlık başlar. Etkileyici bir konuşma için dinleyici, ortam, yer ve koşullar hakkında konuşma yapmadan önce bilgi gerekir. Dinleyicilerin özellikleri de etkileyici bir konuşma için önemlidir. Dinleyicileri neyin bir araya getirdiği, çalıştıkları kurumlar, ortak ilişkileri, meslekleri, yaşadıkları mekân, hobileri, eğitim durumları, ekonomik durumları, politik partileri nelerdir, konu üzerinde ne kadar bilgililer gibi özelliklerini bilmek dinleyici üzerinde etkili olmayı kolaylaştırır. Dinleyicilerden başka konuşmada etkili olabilmek konuşma yapacak kaçınıcı kişi olduğu, ne kadar süre konuşma yapılması gerektiği gibi etkenler de söz konusudur (Linver, 1997).

Etkili bir konuşma için konuşmacının dinleyicileri üzerinde bıraktığı ilk intiba önemlidir. Çünkü daha konuşmaya başlamadan dinleyiciler konuşmacının görüntüsüyle onun hakkında karar verirler. Eğer dinleyiciler gördüklerini severlerse konuşmaya iyi başlanılmış demektir. Bu yüzden konuşmacı ne giyinmesi gerektiğine dikkat etmelidir. Konuşmacı kürsüye nasıl yaklaşacağını, kürsüde nasıl duracağını da iyi bilmelidir. Çünkü konuşma için taktim edildiği anda bütün dikkat konuşmacı üzerinde yoğunlaşır. Kürsüde konuşmacı dinleyicilerle göz temasını da asla kaybetmemelidir. Dinleyicilere nasıl bakıldığı, onlar hakkında ne düşündüğünüzü yansıtır (Muallimoğlu, 2005).

Güzel, doğru ve etkili konuşmak için diksiyona dikkat etmek ve kurallarını iyi bilmek gerekir. Söyleniş hataları genellikle çevremizden kaynaklanır. Genellikle doğru söyleniş merak edilmeden konuşmalar aynen tekrarlanır. Küçük yaşta da farkına varmadan kullandığımız bu tür söyleyiş hataları dilimize yerleşir. Bu nedenle konuşma kurallarını iyi bilmek ve uygulamada dikkat etmek gerekir. Güzel ve etkili bir konuşma için şunları göz önünde tutmak gerekir (Akbayır, 2005).

- Sesin uyumu ve söylenişi
- Hece ve sözcüklerin vurguları
- Uzun ve kısa hecelerin doğru söylenmesi
- Seslerin doğru boğumlandırılması
- Sözcüklerin iyi ve doğru tonlanması
- Sözcüklerin anlam değerlerinin iyi kavranması ve bu değerlerin sese en iyi biçimde yansıtılması
- Jest, mimik ve takınılacak hareketler.

Sonuç olarak etkili bir konuşma yapabilmek için konuşma kurallarını, dinleyici özelliklerini, konuşma ortamının değişkenlerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bunun yanında dilin söyleyiş özellikleri ve dilbilgisi kurallarının da dikkate alınması önemlidir.

2.9.Konuşma Türleri

2.9.1. Hazırlıklı Konuşma

Hazırlıklı konuşma, nerede, ne zaman yapılacağı, konusu ve amacı daha önceden belirlenen, belli bir plana göre hazırlanarak yapılan konuşmalardır. Hazırlıklı konuşmalar aynı zamanda topluluk konuşmalarıdır. Hazırlıklı konuşmalarda ses tonunun, kelimelerdeki vurgu ve tonlamanın, kelimelerin doğru telaffuzunun, jest ve mimiklerin büyük önemi vardır (Yaman, 2010).

Bir konuşmada; kimin ne söyleyeceği, kime söyleyeceği, nasıl söyleyeceği ve ne kadar etkili olacağı soruları konuşmanın temelini oluşturur. Bu sorular konuşmanın hazırlık aşamasında cevap bulunması gereken en temel sorulardır (Pomeroy, 1977).

Konuşma öncesinde hazırlık yapmak, konuşmayı açık, anlaşılır hale getirmek, karşıdakini etkileyecek ya da en azından söylenmemiş, eksik kalan bir şey kalmasına izin vermeyecektir. Konuşma öncesi yapılan hazırlık, düşünmek, derinlemesine incelemek, tekrar tekrar değerlendirmek, konuşmanın mozaigine uygun öğeleri bulmak için araştırmak, onları şekillendirip cazip ve ilgi çekici hale getirmek için gereklidir (Carnegie, 1999).

Hazırlıklı konuşmalara mülakat, söylev, konferans, panel, seminer, sempozyum, açık oturum, demeç, tanıtma konuşmaları, açış konuşmaları, sunuş konuşmalarını örnek verebiliriz (Akbayır, 2005).

2.9.2. Hazırlıksız Konuşma

Yeri ve zamanı önceden belli olmayan, şartlar gereği aniden yapılan konuşmalarla hayatımızın bir parçası olan günlük olağan konuşmalardır. Bu tür konuşmalar, daha önceden edinilmiş bilgi ve gözlemlerle desteklenir. Genel kültürü kuvvetli, kelime hazinesi zengin ve toplum psikolojisini bilen kişiler hazırlıksız konuşmalarda çoğunlukla başarılı olurlar (Yaman, 2010).

Hazırlıksız konuşmalara günlük konuşmaları, telefon konuşmalarını, yol sormaları, tanışmaları, tanıştırmaları, ön görüşmeleri, kurum tanıtımlarını, özür dilemeleri, kutlamaları, teşekkür etmeleri örnek olarak verebiliriz (Akbayır, 2005).

2.10. Akıcı Konuşma

İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003).

İyi konuşan bir birey, kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir (Özbay, 2005). Bu da akıcı konuşmakla mümkündür. Davranışlar tarafından kesilmeyen konuşmaya “akıcı konuşma” veya “tutuksuz konuşma” denir (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992). Konuşma sırasında iletişimde bulunan kişiler arasında psikolojik bir iletişim de devreye girmektedir. Konuşma sırasında konuşanların olumlu ve olumsuz duyguları da etkili olmaktadır. Konuşma, konuşmacının duygularının taşıyıcısıdır (Arhan, 2007).

Sosyal bir varlık olan insan, küçük veya büyük ama mutlaka bir topluluk karşısında konuşma gereksinimi duyar. Bugün içinde yaşanılan toplum düzeninde her insana konuşma hakkı verilmektedir. Bu sebeple etkili, güzel, akıcı konuşma çalışmaları toplum içinde yaşayan her birey için faydalıdır. Ayrıca günümüzde artan eğitim olanakları sayesinde insanlar eğitim alma fırsatına daha çok sahip olmakta, bu eğitimler sonucu kazandıkları bilgileri toplumla paylaşma ihtiyacı duymaktadırlar (Özden ve Topçuoğlu, 2012).

Konuşma da diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Temel eğitim devresinde ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi almayan kişilerin ileri yaşlarda bu becerilerinin gelişmesi de zorlaşmaktadır. Konuşma eğitiminin asıl amacı, kişinin hazırlıklı veya hazırlıksız, bir kişi veya topluluk karşısında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağlamaktır. Konuşma eğitimi, kişinin sosyalleşmesine katkıda bulunacak şekilde verilmelidir (Temizyürek, 2007).

Konuşma insanın doğasında vardır, ancak doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir (Özbay, 2005b). İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Özbay, 2005).

İnsanın yaptığı her şey bir amaç içindir. Bu durum yapılan herhangi bir konuşma için de geçerlidir. Konuşmada konusu ne olursa olsun bir amaç vardır. Amaç dinleyeni ikna etme, anlatılanlara inandırma isteği olabilir. Amaç belirlemeden yapılan bir işte başarı sağlamak pek mümkün değildir. Bu nedenle nitelikli bir konuşmanın vazgeçilmezi de amacın kesin olarak belirlenmesidir (Özden ve Topçuoğlu, 2012).

Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için beyin fonksiyonlarının da iyi bilinmesi gerekmektedir. Konuşmanın beyindeki hangi merkezler tarafından yürütüldüğünün bilinmesi, konuşmadaki bazı bozuklukların sebeplerinin belirlenmesinde yardımcı olur. Öğretmenlerin beyin fonksiyonları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, öğrencilerin telaffuz ve diksiyonlarındaki bozuklukların beyinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamalarını sağlar. Eğer söz konusu bozukluklar, beyin işleyişi ile ilgiliyse öğretmenin, öğrencinin ailesiyle işbirliği yaparak sorunun çözülmesini sağlaması gerekir. Fakat sorun, öğrencinin daha önce

aldığı eğitimden kaynaklanıyorsa, öğretmenin yapacağı iş bu öğrencilerle bire bir ilgilenmek, gerekirse ders dışında da bu öğrencilere zaman ayırmak olacaktır(Uçgun, 2007). Sınıfta uygulanacak etkinlikler konuşma eğitiminin zihinsel süreçlerini ve fiziksel unsurlarına yönelik olan diksiyonu geliştirici mahiyette olabilir. Bu etkinlikler sınıfın seviyesi ve sınıfın hedef davranışları göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından ayarlanıp, değişik şekillerde uygulanabilir (Özbay, 2005).

2.11. Konuşmanın Nitelikleri

Heyecanını kontrol edemeyen konuşmacı, sesini ve bedenini iletmek istediği mesajlara uygun şekilde kullanamayacak, böylece konuşma içeriğinin akısını bozacak, bu da dikkatini çoğu zaman konuşmacının kusurları üzerinde yoğunlaştıran dinleyicilerin dikkatini dağıtacak, başka unsurlara yönlendirecektir. Ayrıca, heyecanını kontrol etmekle beraber beden dilini gereği gibi kullanamayan konuşmacı, sözlü iletişimin canlılığından yararlanamayacak ve dinleyenlerin dikkatini çekmekte başarısız olacaktır (Çiftçi, 2001).

Konuşmanın temelinde esas itibariyle ses ve söz bulunur. Ses ögesi, ne kadar sağlam olursa konuşma da o oranda güzel ve etkili olur (Yaman, 2010). Sesi doğru kullanmanın, akıcı, etkili, güzel konuşmanın temel ilkelerini şöyle sıralayabiliriz.

2.11.1. Artikülasyon

Gırtlakta oluşan ilk sesin rezonatör organlarda güç kazanmasından sonra ağız boşluğunda şekillendirilerek konuşma haline gelmesidir. Konuşma sesi; dudaklar, dişler, dil ve ağız boşluğu (boşluğun tavanı, tabanı, duvarları) gibi artikulator organlar tarafından gerçekleştirilir. Bu organlarla birlikte hareket eden çene, larenks (gırtlak), farenks (yutak) duvarları da artikülasyona yardımcı organlardır (Özçimen, 2008).

Konuşma seslerini düzgün çıkarmaya, mırıldanmadan, sesleri yutmadan, eklemeler yapmadan konuşmaya özen gösterilmelidir (Megep, 2009).

2.11.2. Hız

Konuşma sırasında cümlelerde yer alan düşüncelerin, dinleyicilerin algılama hızına eşit olacak bir hızla sunulması önemlidir. Çok hızlı ya da çok yavaş konuşmak akıcı bir konuşma yapılmasına engel olmaktadır. Konuşma sırasında yapılacak gereksiz duraksamalar, cümle ya da kelime tekrarları konuşma hızını olumsuz etkileyecektir (Sağlam, 2010).

Çok hızlı ya da çok yavaş konuşmak konuşmanın içeriğinin anlaşılabilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle konuşma kelimelerinin doğru seslendirildiği normal bir hızda konuşmak önemlidir. Akıcı ve anlaşılır bir konuşmada normal sürat, dakikada 90–100 kelime konuşmaktır. Vurgulanacak kelimelerde yavaşlamak, çabuk ilerleyen düşünceleri konuşurken ise hızlanmak anlaşılır bir konuşma için gereklidir (Megep, 2009).

2.11.3. Ton

Konuşma sırasında seslerin titreşimlerdeki yükselip alçalma farklarından kaynaklanan perdelenmeye ton denir. Ton, seslerin çeşitli yükseklik derecelerinde kullanılmasıdır (Yaman, 2010). Tonlama, ses vasıtasıyla duyguyu ifade etme biçimidir (Arslan, 2010).

Konuşma esnasında değişik ses tonları kullanmak konuşmayı anlaşılır ve ilgi çekici yapar. Birbiri ardına gelen sesler hiçbir zaman aynı seviyede değildir (Dülger, 2011). Bir konuşmacı için en iyi ses tonu, tek düze olmayan ve gerektiğinde yükselip alçalabilen ses tonudur (Gökkaya, 2008). Konuşmanın tekdüze (monoton) olmaması için ses tonuna dikkat edilmelidir. Ayrıca konuşma esnasında duraklamalarda düzgün ve yeterli nefes almak konuşmanın akışı ve anlaşılabilirliği için önemli bir noktadır (Megep, 2009).

Çok yüksek veya alçak ses tonu ya da hep aynı seviyedeki bir ses tonu dinleyicileri rahatsız eder. Böyle bir konuşma, duygudan ve anlatımdan uzak monoton bir konuşma şeklidir. Bu nedenle konuşmadaki duygulu ifadeleri ses tonumuzu kullanarak dinleyicilere aktarmamız gerekir (Arslan, 2010).

Kişinin ruhsal durumu ile de ilgili olan tonlama; anlatıma coşkunluk, kızgınlık, yumuşaklık, sertlik, kesinlik gibi ince ayrıntılar katarken, anlatılmak istenilen duygunun içeriği de tonlamayı doğrudan etkilemektedir. Aynı cümlede yapılan farklı tonlamalar anlamı değiştirmektedir (Özçimen, 2008).

2.11.4. Durak

Bir konuyu doğru ve etkileyici bir şekilde anlatırken konuşmanın veya okumanın bazı bölümlerinde gerekli durumlarda verilen bilinçli aralıklardır. Ses çıkarmak için soluk almaya ihtiyaç vardır. Ses belirli bir süre uzatılabilir ama sonunda soluk tükenir. Böyle bir durumda duraklanır ve yeniden soluk almak zorunda kalınır. Konuşma sırasında bir düşünceden bir düşünceye, bir konudan başka bir konuya geçerken yapılan dereceli duraklamalardır (Gökkaya, 2008; Yaman, 2010).

Durak konuşmada noktalama işaretleri anlamındadır. Konuşma esnasında da tıpkı yazı okurken ya da yazarken olduğu gibi noktalama işaretlerine uygun duraklamalara dikkat edilmesi gerekir (Megep, 2009).

Kelimeler arasında yapılan uzun ya da kısa duraklamalarla konuşmada anlatılmak istenilen noktaların belirli bölümlerinin önemli olduğuna ilişkin ipuçları verilebilir. Duraklamalar, konuşmada noktalama işaretleri gibi dinleyicinin dikkatinin toplanmasında ve ilgilinin canlı tutulmasında etkili bir yöntemdir. Konuşmaya zaman zaman ara vermek anlatılanların dinleyici tarafından özümsemesini sağlayacaktır (Dülger, 2011).

2.11.5. Vurgu

Konuşma ya da okuma sırasında herhangi bir hece veya kelimenin diğerlerine göre daha yüksek bir sesle yani daha baskılı söylenmesidir. Seslerin yerine göre kuvvetli-zayıf veya uzun-kısa çıkartılmasıdır (Yaman, 2010). Konuşmanın doğal akıcılığını bozmamak için konuşmada geçen kelime, kelime grubu ve hecelere vurgu yapılır. Vurgulu hece diğer hecelere oranla daha uzun soluklu olup, yüksek sesle

söylenir (Özçimen, 2008). Konuşmada yapılacak vurgular ifadeye yeni boyutlar kazandırır. Aynı cümle vurgularla farklı anlamlar kazanabilir (Dülger, 2011).

Vurgu, kelimelerdeki anlam farkını belirlemenin yanında, konuşmacıların konunun önemli noktalarına dikkat çekmelerine ve dolayısıyla dinleyicilerin de konuşmada dikkat etmeleri gereken yerleri anlamalarına imkân vermektedir(Arslan, 2010).

Türkçe’de bazı yapılar vardır ki onlar da vurgu yönünden ayrıcalık içerirler. Bu tür vurgular yer isimlerinde ve yabancı kökenli sözcüklerde hissedilir. Öte yandan zarflar ilk hecede vurgulanır. Çok heceli son ekler de ilk hecede vurgulanır. Ünlemler ve seslenme durumları ise ilk hecede vurgulanır (Ögeyik, 2008). Türkçe sözcüklerin genellikle son hecesinde vurgu olur. Yine genellikle tek heceli sözcüklerde vurgu bulunmaz. Heceler vurgu etkisiyle uzayıp kısalabilirler, hatta hecelerin ortadan kalktıkları da olur. Sözcük vurgularında genelde, ilk hecede az, orta hecede çok az, son hecede ise en çok görülür. Sözcüklerin aldıkları yapım ve çekim ekleri de vurguyu üstlerine çekerek son heceye taşırlar (Akbayır, 2005). Türkçe’nin vurgu kurallarına uygun yapılan bir konuşma konuşmaya akıcılık katan önemli bir özelliktir. Vurgu çeşitleri kelime vurgusu, cümle vurgusu, pekiştirme vurgusu, duyuş vurgusu, ahenk vurgusu, mısra vurgusu şeklinde çeşitlendirilebilir (Yakıcı ve diğ., 2006).

2.11.6. Ses

Akciğerlerden gelen havanın ses yolundan çıkarken boğazda oluşturduğu titreşimler çeşitli seslere dönüşür. İnsan kulağının duyabildiği bu titreşimlere ses denir. Sesler, ses yolu adı verilen akciğerlerden başlayıp boğaz, gırtlak, damak, dil, diş ve dudakların çeşitli hareketleri sonucunda oluşur (Yaman, 2010).

İyi bir konuşma sesinin bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bunlar sırasıyla şunlardır: İşitilebilirlik; konuşmacının sesini karşısındakine duyurabilmesidir. Akıcılık; konuşmanın hızıyla ilgili olup, dinleyicilerin algılamakta zorluk çekmeyecekleri bir hızda, yumuşak tonda (bağırmadan), vurgu hataları yapmadan ve sözcükleri birbirine karıştırıp yuvarlamadan konuşmaktır. Açıklık; sözcüklerin belirgin bir şekilde telaffuz edilmesidir. Hoşagiderlik; işitilebilir, akıcı ve açıklık taşıyan, doğru yerde doğru

vurgulamanın kullanıldığı konuşmadır. Esneklik ise; konuşurken tekdüzelikten uzak yerinde yapılan ton ve hız değişiklikleri ile vurgularla konuşmaya ahenk katmaktır (Akbayır, 2005).

2.11.7. Beden Dili

Beden dili; duruş, hareket, jest, yüz anlatımı gibi dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkilemek amacı güden her türlü konuşmaya eşlik eden görünür davranıştır (Dülger, 2011). Bir kitle önünde konuşmanın en önemli öğelerinden biri, konuşmacının vücudunu konuşma suresince dengeli bir şekilde kullanmasıdır. Vücuttan kastedilen ellerin, kolların, ayakların duruş şekli, gözlerin durumu ve konuşma esnasındaki mimiklerin kişinin anlattığını tamamlamasıdır. Eğer hareketlerle kişinin anlattıkları arasında bir uyum yoksa dinleyicinin dikkati bu uyumsuzluğa yönelecektir. Bu da konuşmanın etkisini azaltır (Arhan, 2007).

Konuşma esnasında jest ve mimiklerin kullanılması kişinin kendini ifade etmesini ve karşındakiler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır. Ancak konuşurken vücut hareketlerinin gereğinden fazla kullanılması dinleyen kişinin dikkatini dağıtacağından anlaşılabilirliği azaltacaktır. Bu nedenle jest ve mimikleri uygun yerlerde ve yeteri kadar kullanmaya özen gösterilmelidir. Beden dilini kullanırken dikkat edilmesi gereken bir nokta da göz kontağı kurmaktır. Konuşan kişinin dinleyenle göz teması içinde olması gerekir. Karşındakine bakmadan konuşmak dinleyenin ilgisini zayıflatacağından anlaşılmayı azaltacaktır (Megep, 2009).

Beden dilinin doğru kullanılması konuşmanın anlamlandırılmasında, yorumlanmasında pekiştiricidir (Sağlam, 2010). Beden dilinin, konuşma esnasında, dinleyicilerin dikkatini çekme, konuya yoğunlaşmalarını sağlama, anlatımda tekdüzeliği ortadan kaldırma, kullanılan ifadeleri somutlaştırma gibi önemli işlevleri vardır (Sargın, 2006).

2.11.8. Açıklık

Sesin açıklığı, anlatılanın dinleyici tarafından doğru olarak anlaşılmasına, dolayısıyla iletişimin daha sağlıklı gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Sağlam,

2010). Söylenmek istenenin açık ve sade bir dille anlatımı dinleyenler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır. Uzun ve terimlerle dolu cümleler anlaşılmayı güçleştirir (Megep, 2009).

2.11.9. Dil Bilgisi

Dil bilgisi bir dilin her yönüyle öğrenilebilmesi için, dilin vazgeçilmez unsurudur. Çünkü mensup olduğu milletin dilinin kurallarını iyi bilmeyen bireyler, o dili düzgün konuşamaz, o dilde düzgün cümleler kurarak düşüncelerini yazıya dökemez, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde karşısındakine aktaramaz, iş yaşamında iletişimle ilgili birçok sıkıntı çeker, kısacası hayatın pek çok alanında da başarısız olur (Ünal ve Şahinci, 2011).

Her dilin kendine göre kuralları vardır. Dil, kurallarına uymadan kullanıldığı takdirde şekil ve anlam yönünden bozukluklar ortaya çıkar. İnsanlar konuştuğu dilin kurallarını bilirse bu tür sorunlar yaşanmaz (Megep, 2009).

2.12. Akıcı Konuşmayı Geliştirici Etkinlikler

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin bu problemlerini ortadan kaldırmak için hazırlıklı konuşma çalışmaları, hazırlıksız konuşma çalışmaları, görseller üzerinde konuşma, kendini değerlendirme ve akran değerlendirme, kelime hazinesi geliştirme, okuma ve anlatma çalışmaları, hikâye, anı anlatımı, güzel, etkili konuşma eğitimi, örnek konuşma etkinliklerinin yararı göz ardı edilemez. Her bir etkinlik çocukların belirli bir becerisini geliştirmek için etkilidir.

2.12.1. Ses, Hece, Kelime, Cümle, Metin Çalışmaları

Ses bilinci, çocukları kelimenin öğeleri hakkında bilinçlendirmeyi amaçlar. Ses çalışmaları dilin sesleri üzerinde düşünme, tanıma, ayırt etme, dikkat etme, keşfetme, farkına varma gibi zihinsel işlemleri gerektirmektedir. Ses bilincinin kazanılması sayesinde çocuk dikkatini kelimelere yoğunlaştırmakta, kelimeyi tanımakta, kelimenin seslerden ve hecelerden oluştuğunu öğrenmekte, hecelerini ayırmakta, birleştirmekte, ses birimlerini kullanarak yeni kelimeler üretmektedir (Güneş, 2010).

Ses bilinci çalışmaları okula başlayan öğrencilerin bir taraftan ilkokuma-yazma öğrenmesini kolaylaştırmakta bir taraftan da zihinsel becerilerinin gelişmesine yardım etmektedir. Bir kelimeyi seslendirirken öğelerine ayırma, aynı seslerle-hecelerle başlayan veya biten kelimeleri bulma, sınıflama gibi işlemler, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır (Güneş, 2010).

Türkçenin ses özelliklerine bakıldığında ünlüler açısından zengin bir dil olduğu görülür. Çünkü bütün dünya dillerinde ünlülerin toplam sayısı 13 iken, kimi dilde çok az sayıda ünlü bulunurken (örneğin Arapçada -a, u, i- gibi üç temel ünlü varken) dilimizde 8 temel ünlü kullanılmaktadır. Hatta dilimiz ünlüleri de söylenişlerine göre farklılaşmaktadır. Kalın a /ince a / uzun a / kapalı e, açık e / kalın o, ince o / kalın u, ince u gibi. Ünsüzlerin sayısı da öteki dillere oranla az değildir. Bunlar da aynen ünlüler gibi söyleniş şekillerine göre çeşitlilik gösterirler (Gökkaya, 2008).

Konuşmada sesler, bir dizi halinde düzenlenir. Bu diziyi oluşturan sesler, yanlarındaki seslerin süresini sınırlar ve dengeler. Böylece sesler, zincirleme bir etkileşim yumağı oluşturur. Seslerin baskın oluşu, değişkendir. Bazen baskın sesler, diğer sesleri etkileyerek onların toplam süre içindeki payını azaltır. Bu şekilde baskın sesler, toplam sürenin daha fazla kısmını kaplarken, onların kısıtladığı seslerin süresi de azalır(Akçataş, 2007)

Ses ve hece öğretimi, konuşma esnasında seslendirmenin doğru yapılmasını, hecelerin seslerinin tamamının eksiksiz bir şekilde çıkarılmasını sağlar. Kelime çalışmaları da konuşmada kelimelerin seslerinin doğru çıkartılmasını, kelimeler arasında ulamaların doğru yapılmasını, konuşmanın yerel söyleyiş özelliklerinden kurtarılmasını sağlar ve kelimelere harf eklenmesinin veya harf çıkarılmasının önüne geçer. Cümle çalışmaları da kelimelerin cümle içerisinde doğru diziliminin gerekliliği hakkında bilgi sahibi eder. Dilbilgisi kuralları; konuşma hızı, sesin şiddeti ve noktalama işaretlerinin öneminin kavranmasına yardımcı olur. Son olarak metin çalışmaları anlatımın bir bütün halinde kalması gerektiği, konunun bir giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin olması gerektiği, metinlerden bir anlam çıkarıp gerektiğinde kullanılabilmesini kolaylaştırdığı için konuşma çalışmalarında önemlidir.

2.12.2. Telaffuz Çalışmaları

Bir kelimenin doğru telaffuzu hem o kelimenin yer aldığı cümlelerinin veya mısraların ahenkleriyle hem de ifade ettiği anlamların kolay ve doğru kavranmalarıyla ilgilidir. Dilimizin doğru telaffuzu meselesi elbette ki öncelikle okullarımızda ele alınması gereken bir eğitim meselesidir. Dilimizi bütün güzellikleriyle öğretecek bilgili öğretmenlerimizin yanında, kelimelerimizi bütün ses özelliklerine ve inceliklerine göre telaffuz edecek diksiyonu düzgün eğitim elemanlarına da ihtiyacımız vardır. En azından Türkçemizi bu dersi veren öğretmenlerimiz olduğu kadar diğer dersleri veren öğretmenlerimizin de bu konuda çok dikkatli ve duyarlı olmaları gerekmektedir (Sefercioğlu, 2001).

İyi bir hatip olmanın gereklerinden birisi de konuşulan dilin telaffuzunda kusursuz olmaktır. Telaffuz problemlerinin iki sebebi vardır. Sebeplerden birisi kişinin çevresinden kaynaklanır. İnsanın yetiştiği ve yaşadığı çevre, telaffuzun niteliğini belirleyici olur. Ayrıca kişinin fizyolojik bir kusuru varsa bu da o kişinin telaffuzda problemler yaşamasına sebep olabilir. (Yelok ve Dolunay, 2007).

Gökkaya'nın (2008) tekerlemeleri kullanarak konuşma becerisini ve doğru telaffuzu geliştirmeyi amaçlayarak yapmış olduğu çalışmada, tekerlemeler ve diksiyon egzersizleri etkinlikleri altı hafta boyunca toplam 11 saatte dokuz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; tekerleme yönteminin konuşma becerisinin sağaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak Gökkaya yaptığı çalışmada ses, artikülasyon problemi olan öğrencilerde tekerleme etkinliklerinin yararlı olduğunu tespit etmiştir.

Tekerlemelerin özellikleri incelendiğinde anlamdan ziyade sesin ön planda olduğu görülmektedir. Tekerlemelerin ses yapısındaki sıra dışılık, çocuğun ana dilinin söyleyiş güzelliklerini keşfetmesinde, ana dilini farklı şekillerde kullanmanın zevkine varmasında etkilidir. Tekerlemeler, ritmik özellik taşıdıkları için tonlama vurgulama duraklama ulama gibi ses hareketlerini kullanmada kolaylık sağlayan ürünlerdir. Bu yönüyle ses ve söz uyumunu da bir arada taşımaktadırlar. Telaffuz eğitiminin hem tekerlemeyi söyleyen hem de dinleyenin ses farkındalığını geliştirdiği hem de sesleri

ayırt ettiği ve hecelerden oluşan birimleri anlamlandırıdığı düşünülmektedir (Melanlıoğlu, 2012).

2.12.3. Güzel, Etkili Konuşma Eğitimi

Doğru ve akıcı konuşma becerisi, konuşma eğitimi almakla ve iyi konuşmacıları örnek almakla kazanılır. Konuşmada kültür ağzı, sözün ezgisi ve sözcük dağarcığının zenginliği yönlerinden iyi örnekler çok etkilidir. Öğretmenin konuşması ile model olması, söyleyiş biçimi ile öğrencilerinde güzel konuşma isteği uyandırması gerekir. Öğretmen, konuşmalarında yerel ağız özelliklerine yer vermemeli; vurgu, tonlama, durak gibi sözün ezgisi olarak tanımlanan doğru ve güzel seslendirme kurallarına özel bir dikkat göstermelidir (Bıçakçı, 2005).

Güzel, etkili konuşma eğitiminde Kurudayıoğlu (2003) öğrencilere seslerini doğru ve etkin kullanımı konusu üzerinde de durmuştur. Güzel ve etkili konuşmada sesi değişik tonlama, vurgu, ritm gibi sesin fiziksel unsurlarına dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştir. Düşüncelerin konuşmada ve seslendirmede değişik tonlama ve hızlarla söylemenin mesajı değiştireceğini, bu değişikliklerin rastgele değil dinleyicilerin özelliklerine, konuşma konusunun özelliklerine göre seçilmesi ve duruma uydurulması gerektiğini vurgulamıştır.

2.12.4. Görseller Üzerinde Konuşma

Görseller üzerinde konuşmada Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005) resim, grafik veya karikatürler üzerine konuşma etkinliklerinin konuşma eğitiminde kullanılabileceğini, sınıf seviyesine uygun görsellerin getirilip öğrencilerin anlatmasının istenebileceğini söylemişlerdir. Böylece öğrencilerin gözlem güçlerinin arttırılabileceğini, dikkatlerinin bir noktada toplanabileceğini, okuma metinleri olmasa dahi konu hakkında fikir edinebileceğini, resimden hareketle tahmin etme becerilerinin gelişebileceğini ve dolayısıyla anlatım becerilerinin geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Uçgun (2007), konuşma becerisinin geliştirilmesinde çeşitli resim ve fotoğraflardan yararlanılabileceğini, bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin hayal

güçlerinin genişleyebileceğini ve hayal ettikleri üzerinde konuşmalarının da konuşma becerilerine katkısı olduğunu ifade etmiştir.

Orhan, Kırbaş ve Topal'ın (2012) ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede görsellerle desteklenmiş altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel yöntemle göre etkisini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, öğrencilere görsellerle desteklenmiş konuşma çalışmaları yaptırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme gibi becerilerde öğrencilerin başarı sağladıklarını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinden yararlanılarak yapılan konuşma çalışmalarının konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ertürk'ün (2006) yazılı-görsel öğretim materyallerinin İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması üzerine yaptığı çalışmada, görsel öğretim materyallerini kullandığı gruptan aldığı verilere göre, görsel materyallerin dil öğretimi sırasında sınıf ortamına dahil edildiği takdirde öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinde gelişim sağladığı, ayrıca görsel materyallerin yazılı metinlerle de desteklenmesinin öğrenmenin daha kalıcı olduğu ve öğrencilerin konu üzerinde daha akıcı ve daha uzun süre konuşabildikleri sonucuna varmıştır.

2.12.5. Kelime Ve Kavram Hakkında Konuşma

Kişi, düşüncelerini kelimelerden hareketle ifade eder, kelimelerle düşünür. Kelime hazinesi ne kadar zenginse anlatma kabiliyeti o kadar güçlenecektir. Kelime hazinesinin zenginliği konuşma dilinde akıcılığı, açıklığı, anlamlılığı olumlu yönde etkileyecektir (Sağlam, 2010). Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir. Bu birikimi en verimli şekilde artırma ve kullanmayı sağlayacak ortam, Türkçe dersleridir. Bu derste kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları ile öğrencinin hem dili iyi kullanması hem de düşünce dünyasını geliştirmesi sağlanır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Kelime ve kavramlar hakkında konuşma, konuşma becerisinin eğitimi sırasında uygulanacak hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmanın bir çeşididir. Bu etkinlik öğretmen

veya öğrenci tarafından kelime ve kavramların yer almasıyla oluşturulan havuzdan, öğrencilerin seçecekleri kelime ve kavramları kullanarak yaptığı konuşmalardır (Sağlam, 2010).

Doğan (2009), etkili bir konuşma yapılabilmesi için kelime hazinesinin geniş olması ve bilgi birikiminin önemi üzerinde durmuş ve bu hususta öğrencilerin uyarılması ve kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlanması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca, bilgi birikiminin de iyi bir okuyucu ve iyi bir dinleyici olmakla da sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Gelişmiş bir kelime hazinesi, kişinin düşüncelerini daha kolay, hızlı, anlamlı ve açık bir şekilde ifade etmesini sağlayacaktır (Sağlam, 2010). Öğrencilerin konuşmalarında kullandıkları “şey, ııı, eee” gibi seslerin sayısının fazla olması öğrencilerin kelime hazinelerinin yaşlarına ve bulundukları sınıf düzeylerine göre yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Bu kelimeleri sık kullanıyor olmaları onların konuşmayı geçiştirmelerinin de bir göstergesidir. Öğrencilerinin kelime hazineleri geliştirilerek bu kelimelerin yerini alacak başka kelimeler bulunabilir. Ayrıca kelime ve kavramlar üzerinde konuşma etkinlikleri ile öğrencilerin konuşmaya dikkatlerinin daha fazla toplanması, konuşmaya daha fazla konsantre olmaları, bu gereksiz kelimelerin kullanımını engelleyecek ya da kullanım sıklığını azaltacaktır (Yalçın, 2002).

Konuşma sırasında “eeee, ııııı, sey, mmmm,” gibi ses ya da kelimeler girer. Bu durum hem dikkatin dağılmasına yol açar hem de dinleyicilerin ilk konuşulanları unutmalarına yol açabilir. Konuşma esnasında sarıldığımız bu seslerin asıl nedeni düşünce akışındaki kopuşun göstergesidir. Bu durum aşırı heyecandan kaynaklanabilir. Kelime hazinesinin geniş olması durumunda kusur ortadan kalkar (Gökkaya, 2008).

2.12.6. Okuma ve Anlatma

Konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan okuma ve anlatma çalışmalarında öğrencilerin kendilerinin seçtikleri veya araştırmacının seçtiği metinler okutulmuş ve öğrencilerin anlatmaları sağlanmıştır. Etkinlik sadece öğrencilerin okuduklarını anlattıklarından ibaret olmayıp dilediklerinde anılarını anlatmaları, hikâye ve fıkralar anlatmaları sağlanmıştır.

Okuma ve anlatma etkinliklerinde Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005) konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir. Okunan bir romanın, hikâyenin, masalın sınıfta anlatılmasının hem öğrenciyi okumaya özendirip yönlendireceğini hem de okuduklarını anlatma, paylaşma fırsatı vererek konuşmaya cesaretlendireceğini ifade etmişlerdir. Okuduklarını anlatmanın öğrencilerin eleştirel okuma yönlerini de geliştireceğini söylemişlerdir. Burada dikkat edilmesi gereken noktanın da öğrencilerin okudukları masal, hikaye veya romanları ezberlemeden kendi ifadeleriyle anlatmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Bıçakçı (2005), okuma çalışmalarının önemini vurguladığı çalışmasında, öğrencilerin yerel ağızdan kurtulup ölçünlü dil kullanabilmeleri için sesli okuma çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini söylemiştir. Böylece çocuklar yerel ağızdan öğrendiği dili seslendirmeyip okuduklarını seslendireceklerini ve konuşmalarının gelişeceğini vurgulamıştır.

Uçgun (2007), derste araç olarak okunan bir öykü, şiir veya masalın öğrencilere anlattırılmasının konuşma eğitimi destekleyeceğini söylemiştir. Ayrıca öğrencilere önemli gün ve haftalarda düzenlenen törenlerde okutulacak olan şiir ve yazıların konuşma eğitime katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu okuma ve konuşma etkinliği ile öğrencilerin hem topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşabilme alışkanlığını kazanmaları hem de bu öğrencileri dinleyen diğer öğrencilerin kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Hikâye, anı anlatımında Kurudayıoğlu (2003) öğrencilere masal ve öykülerin okutturulması ve anlattırılmasının da konuşma eğitime katkı sağlayacağını söylemiştir. Öğrencilerin kendisinin seçeceği, okuyacağı ve daha sonra sınıfta arkadaşlarına anlatmış olduğu masallar ile öğrencilerin konuşma becerisindeki eksiklik ve hataların tespit edilebileceğini söylemiştir. Burada önemli olan noktanın hataların anında değil konuşmanın bitişinden sonra düzeltilmesi gerektiğidir. Aksi takdirde konuşmanın kesilmesiyle yapılan eleştirilerin hem anlatan öğrenci için hem de anlatacak olan diğer öğrenciler için olumsuz etki yaratacağıdır.

Özbay (2005), konuşma becerisine katkı sağlayacak bir etkinliğin de anı anlatımı olacağını söylemiştir. Öğrencilerin bir anılarını sınıfta arkadaşlarına anlatmasının sağlanmasının öğrencilerin yaşadıkları, hissettikleri doğrudan merkezi o olan yaşantıların anlatımı olduğu için öğrenciler açısından yapılabilecek en kolay ve faydalı konuşma eğitimi olduğunu vurgulamıştır. Fakat burada dikkat edilmesi gerekenin öğretmenin önceden kendisine ait bir anıyı öğrencilere paylaşıp öğrencilere örnek olması gerektiğidir.

Uçgun (2007), konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan veya gözlemlerinden de yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Anı anlatımı sayesinde hem öğrencilerin sınıf arkadaşlarının karşısında ve dolayısıyla topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşabilmelerini sağlanacağını hem de konuşmalarındaki hataların öğretmen tarafından kolaylıkla tespit edilip giderilmesine yardımcı olunabileceğini vurgulamıştır.

2.12.7. Hazırlıksız Konuşma

Hazırlıksız konuşmada söylenecek sözlerin planını yapmak için uzun bir zaman yoktur. Bu nedenle önceden bilgi ve deneyim gerektirmektedir. Önceden edinilmiş bilgi ve gözlemler hazırlıksız konuşmaların anlamlı ve etkileyici olması bakımından önemlidir. İnsan yaşamında en çok kullanılan iletişim aracı dil sanatlarından konuşma becerisi, konuşma becerilerinden de hazırlıksız konuşma çeşididir (Sağlam, 2010).

Hazırlıksız konuşmalarda Kurdayıoğlu (2003) ve Özbay (2005) hazırlıksız konuşmalarla ilgili olarak, sınıf içerisinde öğrencilerin ellerine içerisinde insan davranışları, meslekler, resimler gibi çeşitli konularda kelimeler verilip sınıf karşısında konuşturulabileceğini söylemişlerdir. Bu tür çalışmaların öğrencileri ezberden kurtaracağını, yorum yapma becerilerini geliştireceğini ifade etmişlerdir.

Sağlam'ın (2010) 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Konuşmalarda öğrenciler, Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hataya düşmüş; düşüncelerini ifade edecek kelimeleri bulmakta zorlanmışlardır. Sık sık söz ya da cümle tekrarına düşen öğrenciler,

konuşmalarını zihinsel bir planlama dâhilinde gerçekleştirememiştir. Üç dakikalık konuşma süresini öğrencilerin tamamına yakını dolduramamıştır. Öğrenciler olay ağırlıklı anlatımlara yer verirken ana düşünceye ulaşamamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi, daha akıcı konuşmalarının sağlanması ve kelime hazinelerinin gelişimi için hazırlıksız konuşma çalışmaları üzerinde daha fazla durulması gerektiğini ifade etmiştir.

Uçgun da (2007) sınıf içerisinde hazırlıksız olarak çeşitli diyaloglar yardımıyla öğrencilerin konuşmalarının geliştirilebileceğini söylemiştir. Bu diyaloglarla öğrencilerin öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri, yüz yüze veya telefonla konuşan iki arkadaş, anne-çocuk, baba-çocuk vs arasında geçebilecek konuşmaları hazırlıksız olarak yapabileceğini ve bu tür hazırlıksız konuşma çalışmaları ile topluluk önünde konuşma yapabilme becerisi kazanabileceğini ifade etmiştir.

Hazırlıksız konuşmaların en çok kullanıldığı ortamların biri de oyunlardır. Kara (2010), oyunun bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran, bireyi cesaretlendiren, etkileşime zorlayan, eğlenceli ve eğitici bir aktivite olduğunu söylemektedir. Oyunlar sayesinde özellikle kelime öğretimi, kısa süre içerisinde, etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Oyunlar ve oyunlardaki hazırlıksız konuşmalar öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine, sosyal becerilerinin gelişmesine, heyecanlarının bastırılmasına katkı sağlamaktadır.

Öztürk ve Altuntaş'ın (2012) ilköğretim ikinci kademde konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin sınıfta hazırlıksız konuşma çalışmalarına sık sık yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle öğretmenlerin hazırlıksız konuşma çalışmalarında açık uçlu sorularla öğrencilerin konuşmalarını sağladığını tespit etmiştir. Sınıfta, öğrencilere günlük iletişim durumlarıyla ilgili örnekler sunmak, deneyim yaşamalarını sağlamak ve öğrencileri zihinsel bir sürecin içine sokmak adına bu tür etkinliklere yer verdiklerini ifade etmiştir.

Hazırlıksız konuşma çalışmaları için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır. Çünkü hazırlıksız konuşma çalışmaları dili doğru ve etkili bir şekilde kullanma becerisinin yanı sıra anlama, algılama ve

yorumlama, analiz, sentez gibi çeşitli üst düzey becerilerinin gelişimine de faydalıdır. Bu nedenle uygulanması gereken bir etkinlik türüdür (Öztürk ve Altuntaş, 2012).

2.12.8. Hazırlıklı Konuşma

Hazırlıklı konuşmalar önceden planlanan, çeşitli araştırmalar yapılarak bilgi, belge ve ayrıntıların bir araya getirildiği konuşma türleridir. Bu tür konuşmalarda belirli kurallar vardır ve konuşmacının bu kurallara uyması beklenir (Yalçın, 2002). Hazırlıklı konuşmalarda konunun ne olduğu, kimlere hitap edileceği, sunumun nasıl yapacağı önem taşımaktadır.

Hazırlıklı konuşma hususunda Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay da (2005) zihinsel süreçlerin geliştirilmesinde öğrencilerde sınıflandırma, ilgilendirme, gruplandırma çalışmalarının yapılabileceğini; bu yolla bilginin beyinde depolanabileceğini ve depolanmış bilginin düzene koyulabileceğini ve bu bilginin anında ve etkili bir şekilde geri getirilebileceğini söylemişlerdir. Bu becerilerin kazandırılması için de hazırlıklı konuşma çalışmalarının konuşma eğitime yardımcı, dolayısıyla akıcı konuşma becerisini kazanmada faydası olacağını söylemişlerdir.

2.12.9. Grupla Çalışmalar

Grupla çalışmalar öğrencilerin derste daha aktif olmalarını, fikirlerini daha özgürce ifade edebilmelerini, düşüncelerini korkusuzca savunabilmelerini, kişiler arası iletişim becerilerinin gelişimini sağladığı için önemlidir. Grupla çalışmalarda beyin fırtınası, söz koroları, yaratıcı drama gibi tekniklerden faydalanılabilir.

Beyin fırtınası çok sayıda fikri, bir grup insandan kısa sürede elde etme tekniklerinden biridir. Aynı zamanda bir soruna çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir üretmek için kullanılır. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin zihinsel becerileri gelişebileceği gibi aynı zamanda düşüncelerini hızlı bir biçimde anlatma becerileri de gelişmiş olur (Temizyürek, 2007; Özbay, 2005; Arslan, 2010)

Grupla çalışmalarda öğretmen, öğrencilere söz korusu çalışmaları yaptırabilir. Söz korusu, tekerleme korosuna benzer bir şekilde, bir şiiri veya bir metni öğrencilerin

hep bir ağızdan okumasıdır. Bu sayede öğrenciler seslerini kontrol etmeyi daha kolay öğrenebilirler. Ayrıca çekingen öğrenciler rahatlıkla yüksek sesle bu tür etkinliklere katılabilirler (Demirel ve Şahinel, 2006)

Karaarslan (2010), beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmanın sonucunda, beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğunu görmüştür. Beyin fırtınası tekniğiyle işlenen derslerde öğrencilerin konuşma/yazma becerilerinin bilişsel ve duyuşsal anlamda geliştirilebildiğini, aynı zamanda yaratıcı düşünme yeteneklerini harekete geçirdiğini, düşündüklerini rahatlıkla açıkladıklarını ve bu noktadan hareketle rahatlıkla konuştuklarını söylediklerini ifade etmiştir.

Karabay (2005), kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada, işbirlikli çalışmaların öğrencilerin konuşma becerilerinde, kelime puanları ve akıcılık puanlarında fark yarattığı sonucuna varmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre de işbirliğiyle yapılan çalışmaların konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığını söylemiştir.

Bergil (2010), yaratıcı drama etkinliğinin ingilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış olduğu çalışmada, grupla çalışarak yürütülen yaratıcı drama tekniğinin, ingilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda konuşma becerileri üzerinde daha anlamlı sonuçları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğretim sürecini geliştirme ve iyileştirme hevesini taşıyan eğitimcilere, öğrenmenin odağını oluşturan öğrencilere, kendilerini daha rahat gerçekleştirme fırsatı tanıyan yaratıcı drama tekniğini, sınıf ortamında uyguladıkları yöntemlerle bütünleştirerek yaygın bir şekilde kullanmaları gerektiğini söylemektedir.

Yaman ve Karaarslan (2012), beyin fırtınası tekniğinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini araştırdıkları eylem araştırması çalışmasında; beyin fırtınası tekniğinin konuşma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğunu gözlemişlerdir. Beyin fırtınası tekniğiyle işlenen derslerde öğrencilerin konuşma becerilerinin bilişsel ve

duyuşsal anlamda geliştirilebildiğı belirlenmiştir. Ayrıca tekniğın İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan birtakım kazanımların gerçekleşmesine yardımcı olabileceğı sonucuna ulaşılmıştır. Beyin fırtınası tekniğı, sağladığı eğlenceli ortamla öğrencilerin konuşma ve yazma alanlarındaki becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, beynin sol yarım küresine, hayal kurmayı, yeniliklere açık olmayı ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek de sağ yarım küresine hitap ettiğini açıklamışlardır.

2.12.10. Topluluk Önünde Konuşma

Orhan, Kırbaş ve Topal (2012), bütün dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinin de geliştirilmesinde en önemli görevin öğretmene düştüğü, öğrencilerin bu beceriyi öğrenirken öğretmenlerini örnek olarak alacaklarını unutmamaları gerektiğı üzerinde durmuşlardır.

Örnek konuşma etkinliğinde Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), konuşma esnasında kuralların olduğunu ve bu kuralların sürekli öğrencilere hatırlatılması gerektiğini söylemiştir. Konuşmak için öğrencilere ve öğretmene yönelen öğrenci, konuşmanın amacından sapmadan, giriş, gelişme ve sonuç planlarını göz önünde tutarak, bilgilerini, gördüklerini, düşüncelerini açık ve sade bir şekilde anlatabilmelidir. Bu alışkanlıkları öğrencilere kazandırmanın en iyi yolunun da öğretmenin yapacağı örnek konuşmalar olduğunu vurgulamışlardır.

Uçgun (2007), konuşma eğitiminde her şeyden önce öğretmenin kendi konuşmasıyla öğrencilere örnek olması gerektiğı üzerinde durmuştur. Çünkü konuşmada sadece duygu ve düşüncelerin önemli olmadığını, konuşma sırasında vurgu, tonlama, diksiyon ve telaffuzun da düzgün olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin, doğru ve düzgün konuşan bir öğretmeni kendilerine örnek olarak alacağını belirtmiştir.

2.12.11. Kendini Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Çalışmaları

Kendini değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde Temizkan (2009), konuşma becerisinin, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, işbirliği yapmalarını, ortak karar vermelerini ve karşılaştıkları sorunları çözmelerini sağladığını

vurgulamış ve konuşma etkinliklerinin öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Böylece hem öğrenciler eksikliklerini görecektir hem de her birinin ayrı ayrı söz alarak değerlendirme çalışmasına katkı sağlaması, katılması sağlanacaktır. Bu açıdan bakıldığında akran değerlendirme çalışmalarının, konuşma becerisinin hem etkinlik hem de değerlendirme aşamasında öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayıcı bir işleve sahip olacağını söylemiştir. Akran değerlendirme etkinliği ile öğrencilerin genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Doğan (2009), konuşma eğitiminde öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi, eksiklerinin tamamlanması ile bulundukları seviyeden daha üst seviyeye çıkabilecekleri üzerinde durmuş, ayrıca konuşmanın değerlendirilmesinin sadece öğretmen tarafından yapılmayıp diğer öğrencilerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Uçgun da (2007) konuşma becerisini geliştirmek ve konuşmada bulunan birtakım bozuklukları giderebilmek için öğretmenlerin öğrencilerinin konuşmalarındaki hataları düzeltmesi gerektiğini ifade etmiştir. Fakat bunun için konuşmasının bitmesinin beklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2.13. Akıcı Olmayan Konuşma

İnsanın konuşmasını olumsuz olarak etkileyen birtakım faktörlerin varlığından söz edilebilir. Bunlar, kişinin fizyolojik, psikolojik yapısından, bilgi ve beceri yetersizliğinden kaynaklanabileceği gibi, bireyin içinde bulunduğu çevreden, sosyal, kültürel ve ekonomik şartlardan da kaynaklanabilmektedir. Bu özellikler, konuşmacının hem günlük hayatında hem de topluluk karşısında yapacağı konuşmaları olumsuz etkileyecek ve vermek istediği mesajı dinleyicinin eksik ya da yanlış anlamasına sebep olacaktır. Bu durum, kişiler arası ilişkilerde iletişimi olumsuz etkileyebileceği gibi bireyin saygınlığını ve özgüvenini yitirmesine de yol açabilir (Sargın, 2006).

Akıcı konuşma bozukluğu, sözel ifade akıcılığının bozulmasıdır. Akıcılıkta ortaya çıkan ses, hece, sözcük tekrarları, uzatmalar, bloklar, uygun olmayan duraklamalar, düzeltmeler konuşmanın akışını etkiler. Konuşma sırasında sözcük içi

takılmalar olabileceği gibi sözcük arası takılmalar da görülebilir. Sözcük içi takılmaları; ses, hece, tek heceli sözcük tekrarları ve uzatmalar, bloklar şeklinde, sözcük arası takılmalarda ise duraklamalar, düzeltmeler, yerine sözcük kullanmalar şeklinde görülebilmektedir. Konuşma hızı ve ritminde ortaya çıkan bozukluklara bazen eşlik eden ikincil davranışlar da (yüz ve vücut hareketleri vb.) görülebilir (MEB, 2008a).

Bazı konuşmacılar gereksiz durma ve susmaların yerine konuşma arasında “eee, ııı, mmm” gibi dolgu kelimeleri kullanırlar. Bu durum konuşmanın akıcılığını ciddi şekilde bozar. Bu dolgu sesleri süresince konuşmacı zihnindeki düşünceleri sıralamak için zaman kazanır. Bazı konuşmacılar ise kendilerine ani yöneltilen sorular karşısında uzun bir düşünme süresi geçirmekte, vurgu, tonlama ile konuşmayı unutarak cümle sonlarında uzun duraklamalar yapmaktadırlar. Bu süre içerisinde beyin söyleyeceği bilgileri araştırmaktadır. Bazen konuşmacılar akıcı bir şekilde konuşabilmek adına zihinlerindeki bilgileri gelişigüzel dışa vurmakta, bu durum konuşmacının konudan konuya atlamasına, belirli bir konu üzerinde uzun süre konuşamamasına sebep olmaktadır. Bu da konuda dağınıklığa yol açmaktadır. Bu gibi durumlarda beyne anında konuş konutu verilince beyin esas vereceği bilgilere yakın bilgileri vermektedir. Bu da yakınlık bakımından değil daha çok ses bakımından yakınlık olmaktadır. Bazı konuşmacılar da kendilerine soruların cevaplarını vermek yerine soruyu ustalıklarla bir kenara iterek kendi söylemek istediklerini söyleyip, çok önemli şeyler söylüyormuş gibi davranırlar. Buna da demagoji denilmektedir. Tüm bu durumlarda akıcı konuşma ciddi şekilde engellemektedir (Akbayır, 2005).

Akıcı konuşma problemi bazen de kelime hazinesi ile ilgilidir. Kelime hazinesi dar olan çocuklarda bu durumun üstesinden gelmek daha kolaydır. Çocuklar sadece çok kelime veya kavramla karşılaşmamış olabilirler. Böyle bir yetersizliği gidermek için çocuklara yeni denemeler yaptırarak, uygun kelimeleri sık sık kullanarak ve onlara bu yeni kelimeleri kullandırarak kelime hazinesi geliştirilebilir (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992).

Konuşma bozuklukları, ses ve konuşmada kullanılan organların rahatsızlığından (yapısal nedenler) ya da iyi kullanılmamasından (işlevsel nedenler) meydana gelir. Yapısal nedenler beyinde, akciğerde, soluk borusunda, gırtlakta, ağız ve burunda var olan bir hasardan kaynaklanabilir. İşlevsel konuşma bozuklukları ise sesi ve konuşmayı

meydana getiren organların iyi kullanılmamasından, fonetik ve diksiyon ilkelerinin bilinmemesinden, tecrübesizlikten, güven duygusunun yoksunluğundan, kültürsüzlük gibi nedenlerden kaynaklanır. Ağır hastalıkların dışında yapısal veya işlevsel nedenlerden kaynaklı konuşma bozuklukları doğru bir eğitim süreci ile ortadan kaldırılabılır (Evliyaoğlu, 1973).

Genel olarak konuşma ve dil bozukluğu olan çocukların gelişimleri normal gelişim tablosu içinde gösterilen süre ve sıra içinde gerçekleşir. Ancak bu çocuklardan bazılarının değişik alanlarda problemleri vardır. Mesela ciddi konuşma problemi olan bir çocuğun diğer çocuklara göre ince ve kaba motor becerileri yeterince gelişmemiş olabilir (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992).

Akıcı konuşma problemi yaşayan her öğrenci her zaman özel eğitime ihtiyaç duymaz. Akıcı konuşma problemi genellikle kekemelik ile karıştırılmaktadır. Williams ve Silverman (1967), “konuşma akıcısızlıklarının, konuşmanın ritmindeki her türlü bozulmaları içerdiğini, buna karşın kekemelik olarak değerlendirilmesi gerekmediği”ni belirtmiştir (Akt.Akgün, 2005). Kekemelik “ciddi konuşma problemi” yaşayan çocukların bir özelliğidir. Kekemelik genelde çocuğun normalin dışında bir ritim ve ses kalıbı kullandığı bir konuşma türüdür (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992). Akıcı konuşma problemi ise “normal akıcısızlık” diye tabir edilen ciddi konuşma problemi yaşamayan öğrencilerin bir özelliğidir. Hedge’e göre (1978) akıcısızlıklar, sözcüğün bir kısmının ya da tamamının, cümleciklerin ve cümlelerin tekrarlanması; konuşma seslerinin uzatılması; konuşmanın arasına seslerin, hecelerin, sözcüklerin ve cümleciklerin eklenmesi; tamamlanmamış cümlecikler ve bastan almalar şeklinde tanımlanabilir (Akt. Akgün, 2005). Zaten kekeme olan veya ciddi konuşma problemi olan çocuğun konuşmasını anlamada birçok insan zorluk çeker. Bu nedenle ciddi konuşma problemi olan bir çocuk diğer çocuklarla ve yetişkinlerle ilişki kurmada sık sık problem yaşar. Diğer taraftan normal çocuklar ve yetişkinler ne söylediklerini anlayamadıklarını bu çocuklarla ilişki kurmanın zaman kaybı olduğunu düşünebilirler. Devamlı olarak söyledikleri anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan bu çocuklar sosyal ilişkilerini azaltabilirler (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992).

Konuşmanın akıcılığını etkileyen en önemli sebeplerden biri de artikülasyon bozukluğudur. Aynı yaşta aynı dil veya şiveyle konuşan çocuklardan birisinin önemli

derecede ayrı bir sesle konuşmasına artikülasyon bozukluğu denir. Böyle bir durumda asıl ses kaybolmuş veya bozulmuş ya da asıl sese fazladan sesler eklenmiş veya olması gereken seslerin yerini başka sesler almış olabilir. Bazı çocukların konuşma (artikülasyon) bozukluğu hafif veya orta derecededir. Bu çocukların konuşmaları çoğu kez anlaşılabilir. Ancak bu çocuklar bazı sesleri yanlış çıkarırlar. Bu çocukların bir kısmının konuşmaları düzeltilebilir veya orta derecede kalır, ilerlemez. Zamanla kendi kendileri problemlerinin üstesinden gelebilir, bazıları ise bir uzman yardımı eşliğinde bu problemlerini çözebilirler (Liebergott, Favors, Hippel ve Needleman, 1992). Artikülasyon teriminin yanı sıra boğumlama, eklemleme, telaffuz ya da oynaklama terimleri de kullanılır. Artikülasyon bozukluğu dört değişik türde görülür. Bunlardan birincisi atlamadır(sesin düşürülmesi). Atlama yanlışlarında sözcüklerin yalnızca bir kısmı söylenir. “Araba” yerine “arba”, “havlu” yerine “avlu”, “saat” yerine “sat” örneklerinde olduğu gibi bazı sesler düşürülmektedir. İkincisi yerine koymadır (sesin değiştirilmesi). Yerine koyma, sık görülen artikülasyon bozukluklarından. Sözcük içinde çıkarılması güç gelen bir ses, çıkarılması kolay gelen bir sesle değiştirilir. “Çizgi” yerine “çisgi”, “para” yerine “paya” gibi ses değişiklikleri görülür. Bazen de sözcük içindeki seslerin yer değiştirmesi olabilir. “kitap” yerine “kipat” örneğinde olduğu gibi. Üçüncü artikülasyon bozukluğu ses eklenmesinden kaynaklanır. Ses eklenmesi sözcüğün aslında bulunmayan başka seslerin eklenerek söylenmesidir. Genellikle birbiri ardına gelen iki ünsüzün arasına bir ünlü ekleyerek söylenmesi şeklinde görülür. “Saat” yerine “sahat”, “spor” yerine “sipor”, “Recep” yerine “irecep” gibi. Son olarak ise artikülasyon bozukluğuna sebep olan etken sesin bozulmasıdır (çarpıtmalar). Bu durumda sesler tam doğru olmamakla birlikte gerçeğine yakındır. Ses, konuşma dilinde olmayan yeni bir ses olarak çıkarılır. “Gelir” yerine “gelix”- “geliy” ya da “gelüm” gibi... Daha çok yöresel olarak çıkarılan sesler buna örnek teşkil eder (Megep, 2009).

Akıcı konuşma problemi yaşamak birçok etkene bağlı olabilir. Bu etkenlerden bazıları şöyle sıralanabilir (Sargın, 2006).

- Bilgi eksikliği ve yanlışlığı
- Bilgilerin mantıksal düzensizliğinden meydana gelen dağınıklık
- Kısa ve yetersiz konuşma
- Gereksiz şeyler söyleme

- Sözcük dağarcığının fakirliği
- Konuşurken kelimeleri yanlış yerde, yanlış anlamda kullanma
- Kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi
- Ezbere dayalı olarak konuşmak (hazırladığı konuşma metnini okumak)
- Konuşurken anlamsız sesler (eeee, ııı, ıımmm, aaa vb.) çıkarma
- Konuşurken gereksiz duraklamalar yapma
- Kimi zaman bağırarak, kimi zaman da çok alçak ses şiddetiyle konuşma.
- Konuşurken vurgu ve tonlama yapmama
- Gereksiz el, kol ve gövde hareketleri yapma
- Konuşurken heyecanlanma
- Çekingenlik
- Kendini beğenmek ya da yetersiz görmek
- Konuşma sırasında karşıdakinin sözünü sürekli kesmek
- Konuşma sırasında başkalarıyla alay etmek
- Yapmacık davranışlarda bulunmak
- Saygılı, hoşgörülü ve sabırlı olmamak
- Argo kullanma
- Yerel ağızla konuşma

2.14. İlgili Araştırmalar

Zan (2005), Adana ili merkez Seyhan ve Yüreğir ilçeleri ilköğretim okullarının 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin konuşma bozuklukları ve türlerinin saptanması amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada konuşma bozukluklarının sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, okulöncesi eğitim durumu, ikinci dil durumu, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sayıları değişkenlerine göre farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubuna dahil edilen 7046 öğrenciden 541 'inde, konuşma sorunu olduğu belirlenmiştir, konuşma sorunlarının görülme yüzdesi % 7,7 olarak saptanmıştır. Konuşma sorunlarının kendi içindeki dağılımlarına bakıldığında ise, en sık görülen 'artikülasyon', en az "damak-dudak yarıklığı" sorununun olduğu görülmektedir. Konuşma bozukluklarının türlerine göre sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna karşın konuşma sorununun yaşa, cinsiyete, sınıf

düzeyine, okul öncesi eğitim durumuna, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, ikinci dil durumuna, sosyo-ekonomik düzeye göre değişkenlik gösterdiğini saptamıştır.

Çölok (2005), ses, nefes, konuşma ve fiziksel durumun konuşma becerisine etkisi üzerine hazırlamış olduğu tezde “doğru sesle, doğru konuşabilmek” kavramının anlamı ve bu yolda bireyin uygulaması gerekenlerin açıklanmasını ve bireyin beden durumunun sesini ve konuşmasını ne yönde etkileyeceğini, fiziksel eksikliklerden ve hatalardan kaynaklanan olumsuz etkilerin nasıl giderileceğini açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, bedensel rahatlama ve gerginliklerden arınma, nefesi doğru ve verimli kullanabilme, nefesi sese dönüştürmede yeni ve doğru alışkanlıklar edinme, sesi konuşmaya dönüştürmeyi ise ustaca gerçekleştirmek için çalışmalar yapma gibi bazı ön koşullar yerine getirilmediği takdirde bireyin, doğru, güzel, etkileyici ve sağlıklı bir konuşmaya sahip olamayacağı ve kendini ifade etme adına güçlükler yaşayacağı sonucuna varmıştır.

Sargın (2006), Muğla il merkezindeki dokuz ilköğretim okulundan 144’ü kız, 63’ü erkek olmak üzere 207 öğrencinin sözlü anlatım becerilerini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem sınıflar bazında hem de genel olarak, konuşma sürelerinin 1-2 dakika arasında yığılma gösterdiği dikkat çekmektedir. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma sürelerinin, alt sınıflara göre, daha uzun olacağı beklenmesine rağmen, oranların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca üretilen kelime sayılarının ve konuşma sürelerinin ortalamasının, cinsiyete göre farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Arhan (2007), Ankara merkez ilçelerindeki Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler, mezun oldukları bölümde konuşma derslerini alma durumları ve bu derslerin yeterliliği, konuşma eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri, faydalandıkları ders araç-gereçleri, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygulama durumları, konuşma eğitiminden sorumlu olan kişiler ve kurumlar, öğretmenlerin Türkçe Programı ve konuşma eğitimine ihtiyaç duydukları ders saatleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğu mezun oldukları bölümde konuşma eğitimi dersini almadığını, bu dersi alanlar ise dersin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ders saatlerinin yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, yardımcı araçların yeterince kullanılmaması, Türkçe ders

saatlerinin yetersizliği konuşma eğitimini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, Türkçe Programı'ndan, ders kitaplarından, yöntem ve tekniklerden, ölçme ve değerlendirmeden, öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile ilişkilerinden kaynaklanan sorunların ve aksaklıkların konuşma eğitimini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,9'unun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmadığı, %68,4'unun ise konuşma eğitimi ile ilgili ders almadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %83,2'sinin konuşma eğitiminde 1. Sırada faydalandıkları araç, ders kitabıdır. Öğretmenlerin %82,4'u şu an uygulanan ders saatini Türkçe dersi ve konuşma için yetersiz görmektedirler. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %86,5'i Türkçe Programı'nı konuşma eğitimi için yetersiz görmektedirler. Türkçe ve konuşma eğitiminde çok önemli yeri olan "ölçme ve değerlendirme" konusunda öğretmenlerin %93,9'u bilimsel ölçütlerden yararlanmamaktadırlar.

Deniz (2007), eğitimde ikna edici iletişim konusu ele alınmıştır. Bu konu çerçevesinde ilköğretim ikinci kademede bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişiminde, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıklarını ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan 150 öğretmen ve 750 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin, ikna beceri ve tekniklerini genel olarak "iyi" düzeyde uyguladıklarını belirtirken öğrenci görüşlerinin bunu desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2010), 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerinde yapmış olduğu bir araştırmada, öğrencilerin seviyesine uygun İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndan konuşma konuları seçmiş ve toplam yedi sınıftan 15'er öğrenciyle hazırlıksız konuşma çalışmaları yapmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan konuşma değerlendirme ölçeği ve yine aynı Program'da yer alan konuşma becerisine ait amaç ve kazanımlar doğrultusunda hazırlıksız konuşma örneklerini nitel ve nicel olarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit etmiştir. Konuşmalarda öğrenciler, Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hataya düşmüş, düşüncelerini ifade edecek kelimeleri bulmakta zorlanmışlardır. Sık sık söz ya da cümle tekrarına düşen öğrenciler, konuşmalarını zihinsel bir planlama dâhilinde gerçekleştirememiştir. Üç dakikalık konuşma süresini

öğrencilerin tamamına yakını dolduramamıştır. Öğrencilerin olay ağırlıklı anlatımlara yer verdiğini fakat ana düşünceye ulaşamadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma uygulamalarını nicel olarak değerlendirdiğinde ise en yüksek puan yüz üzerinden elli iki olarak hesaplamıştır. Bu uygulamalardan öğrenciler ortalama yüz üzerinden otuz sekiz puan almışlardır. Bu puanların öğrencilerin, hazırlıksız konuşmadaki başarı düzeylerini ortaya koyduğunu söylemiştir.

Dedeoğlu Orhun (2009), ilköğretim 3. Sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi üzerine yapmış olduğu çalışmada tekerleme içerikli etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak 2008–2009 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Atakent İlköğretim Okulundan rastgele örnekleme yoluyla belirlediği 3. sınıf öğrencilerinden 36 kontrol, 35 deney olmak üzere 71 öğrenciyi almıştır. Araştırmada deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu modeli uygulamıştır. Çalışmada öncelikle öğrencilerin konuşmak istedikleri konuları belirlemelerini sağlamıştır. Her öğrencinin konuşmak isteyeceği konuları yazmalarını istenerek, her grup için belirlenen konuların frekanslarını hesaplamıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu şekilde belirlenen üçer konudan birini seçerek konuşma hazırlamalarını sağlamıştır. Öğrencilerin yaptıkları bu konuşmaların kayıtlarını incelenerek “Konuşma Değerlendirme Formu” aracılığıyla değerlendirmiştir. Değerlendirmenin ardından deney grubuna Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan tekerleme içerikli etkinlikleri sekiz hafta süresince, 24 ders saati içerisinde uygulanmasını gerçekleştirmiştir. Kontrol grubu ise geleneksel öğretime devam etmiştir. Daha sonra öğrencilerden aynı konularda hazırlıklı konuşma yapmalarını tekrar istenerek, konuşmaları “Konuşma Değerlendirme Formu” aracılığıyla tekrar değerlendirmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin her etkinlik sonrasında düşüncelerini ifade ettikleri yazılı belgelerden yararlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemiştir. Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde tesir ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2001), yaptığı çalışmada çalışma okulöncesi dönem çocuklarının konuşmalarının akıcılık özelliklerinin incelemiştir. Araştırma 2 - 6 yaş çocukların

konuşmalarında hangi tip akıcılık kusurlarını hangi sıklıkla sergilediklerini ve bu akıcılık kusurlarının gelişimsel bir yapı gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, kesitsel araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini için, 2-6 yaş arası 96 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların konuşma örnekleri, serbest oyun ortamında kaydedilmiştir. Konuşma örneklerinin transkripsiyonu yapıldıktan sonra 300 sözcüklük bölümünde sergilenen akıcılık kusurlarının sıklıkları belirlenmiştir. Çalışmada ele alınan akıcılık kusuru tipleri şunlardır: sözcük tekrarları, kısmi sözcük tekrarları, sözce tekrarları, dolgu sesleri ve uzatmalar. Ayrıca çocukların sergiledikleri toplam takılma sıklıkları da belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre dolgu sözcükleri ve uzatmalar dışındaki tüm akıcılık kusurlarının 2.5 yaştan itibaren 4-4.5 yaşa kadar artma eğilimi gösterdikleri ve daha sonra azalmaya başladıkları gözlenmiştir. Dolgu sözcükleri ve uzatmalar ise 2.5 yaşından itibaren 5.5 yaşına kadar artma eğilimi sergilemişlerdir. Elde edilen bulgular çerçevesinde okulöncesi dönemde gözlenen akıcılık kusurlarının gelişimsel bir yapı sergilediği düşünülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin belirlenmesi ve bu öğrencilerinin konuşma becerilerini “Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri” öğretimine dayalı olarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlışlıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini arttırmaktadır (Sidekli, 2013). Shone (2009), Vitale, Armenakis ve Feild’e (2008) göre karma yöntemle yapılan bir çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme, elde edilebilecek sonuçların daha geçerli olmasına olanak sağlamaktadır.

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin belirlenmesi ve bu öğrencilerle yapılan çalışmaların etkililiğinin belirlenmesi için nitel araştırma deseninden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma türüdür. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir. Araştırmacının doğrudan katılımı, ilk elden veri elde edilmesini sağlamaktadır. Araştırma gerçek ortam içinde yürütüldüğünden, doğrudan var olan sorunları çözmeyi amaç edinmektedir. Doğrudan katılım, beraberinde bireylerin güçlenmesini, işbirliğini ve sosyal değişmeyi getirirken, çözümlerin uygulamaya aktarılma sürecinde ortaya çıkabilecek direnci de ortadan kaldırmaktadır (Aksoy, 2003).

Araştırmanın nicel boyutunda nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenler içerisinde tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinin içinde de AB deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırma deseni, bir kişiyle ya da birbiriyle benzer özellikler gösteren az sayıda kişiyle, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırıldığı deneysel araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2010; Alberto ve Troutman, 1990). Bu araştırmanın bağımsız değişkenini, akıcı konuşma becerilerini geliştirme etkinlikleri, bağımlı değişkeni ise akıcı konuşma becerileri oluşturmaktadır. Tek denekli araştırma desenlerinde, tek bir denekle çalışarak bağımsız değişkenin etkisinin esnek bir biçimde incelenmesi ve bu etkinin deneğin özelliklerine özgü olarak daha iyi ortaya konulması sağlanabilir. Bir tek denekle çalışmak bağımsız değişkenin daha iyi ölçülebilmesini, verilerin daha çabuk toplanmasını ve yorumlanmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2010).

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesine bağlı Atakent İlköğretim Okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma öncesinde, toplam 51 öğrenci hakkında, gözlem ve görüşme yoluyla bilgiler elde edilmiştir. Daha sonra 51 öğrenci ile yapılan görüşmeler alan uzmanı olan üç hakem tarafından gözlenmiş ve “konuşma bozukluğu gözlem formu” ile puanlandırılmıştır. Puanlamaların istatistiksel analizi ile akıcı konuşma bozukluğu yaşadığı düşünülen 10 öğrenci tespit edilmiştir. Seçilen 10 öğrenci için 3 sınıf öğretmeninin ve okul rehberlik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin tamamı için 3 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonrasında öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerine göre öğrencilerin hiçbirinde fiziksel, psikolojik ya da zihinsel özrü olmadığı görüşü alınmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sınıf içindeki ve dışındaki konuşmalarından arkadaşlarına kıyasla konuşmalarında bir problem olduğunu, akıcı konuşma problemi yaşadığını söylemişlerdir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre yetersizlikten etkilendiği düşünülen çocuklar için eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin başlatılması gerekmektedir (Çitil, 2012). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci; özel gereksinimli olduğu

tahmin edilen öğrencinin tarama- ilk belirleme süreci, başvuru öncesi süreç, başvuru süreci, ayrıntılı değerlendirme, yerleştirme, BEP hazırlama ve izleme gibi aşamalardan oluşan bir süreçtir (Kargın, 2007). Bu süreçler birçok müdahale, gözlem ve uygulama süreçlerini içermektedir (Çitil, 2012; Kargın, 2010; 2007). Öğrenci Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) tanılama gönderilmeden önce başvuru öncesi süreçte tüm yapılanların, öğrencinin gelişimsel ve akademik özelliklerinin yer aldığı bir rapor hazırlanmaktadır (ÖEHY, Madde 4/1f; 9/1b). RAM'a gönderme kararı, sınıf öğretmeni ile birlikte okul rehberlik servisi ve öğrencinin ailesinin birlikte vermesi gereken bir karardır (Kargın, 2007).

Bu aşamadan itibaren çocuğun velisi ya da resmî okul ve kurum yönetiminin yazılı başvurusu ile çocuk RAM'a yönlendirilebilir (Madde 9/1a). Eğer aile, çocuğun destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını istiyorsa RAM'a başvuruda çocuğun tıbbi tanılması ile ilgili özürlü sağlık kurulu raporunu da sunmak zorundadır (Madde 9/1ç).

Ayrıca özel hizmetler yönetmeliğinin 7. Maddesinin 4. Fıkrasında “Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanır” denilmekte 6. Fıkrasında ise “Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin bilgi işlem hizmetleri, Bakanlıkça geliştirilen RAM Modülü üzerinden yapılır” denilmektedir. Günümüzde özel gereksinimi olan bireylerin sunulan hizmetlerden yararlanmasının ön koşulunu tanılama oluşturmaktadır. Tanılama sonucunda da sınıflandırma ve etiketleme yapılması zorunlu hale gelmektedir (Cavkaytar, 2010).

Yukarıdaki yasal mevzuat ve alanyazın ışığında bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yetersizlikten etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla öğrenci dosyaları incelenmiş, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul idarecileri ile görüşülmüştür. Yapılan tüm incelemeler sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin hiçbirinin yetersizlikten etkilenen çocuklar için uygulanması gereken süreçlere tabi tutulmadıkları anlaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere öncelikle kod isimleri verilmiştir. Kod isimleri verilen ve araştırma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin betimsel özellikler aşağıda sunulmuştur.

Arda:

Arda, 2002 yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde doğmuştur. Babası serbest meslekle uğraşmakta, annesi ise ev hanımıdır. Arda'nın dokuzuncu sınıfa giden bir ablası vardır. Arda sınıfın en arkasında yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynadığını ve evinde bilgisayar olmadığını söylemiştir. Okulda en çok sözel dersleri sevdiğini, sayısal derslerde zorlandığını ifade etmiştir.

Arda için sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla ilgili iletişim problemi olmayan, girişken bir öğrencidir. Öğretmen Arda'nın herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını, fakat konuşurken duraklamalar yaşadığını, düşünme süresinin uzun olduğunu ifade etmiştir.

Arda için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Arda'nın velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, arkadaşları ile herhangi bir problemi olmadığını, uyumlu bir çocuk olduğunu, genellikle okul sonrası zamanını arkadaşlarıyla top oynayarak geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Ali:

Ali 2002 yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde doğmuştur. Babası serbest meslekle uğraşmakta, annesi ise ev hanımıdır. Ali'nin 16 yaşında bir ablası vardır. Ali sınıfta cam kenarında ikinci sırada yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynadığını ve evinde bilgisayarının da olduğunu söylemiştir. Okulda sözel dersleri sevdiğini, sayısal dersleri sevmediğini ifade etmiştir.

Ali ile ilgili sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla ilgili iletişim problemi olmayan, teneffüslerde bile hiç yalnız kalamayan, arkadaşlarıyla paylaşmayı, bir şeyler yapmayı seven bir öğrencidir. Ali'nin herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını fakat konuşurken duraklamalar yaşadığını, sık tekrarlar yaptığını, söz hakkı verildiğinde bazen konuşmak istemediğini ifade etmiştir.

Ali için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Ali'nin velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, arkadaşlarını sevdiğini, arkadaşlarının da onu sevdiğini, çoğunlukla beraber zaman geçirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Oğuzhan:

Oğuzhan, 2002 yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinde doğmuştur. Babası ve annesi devlet memurudur. Oğuzhan'ın 12 yaşında beşinci sınıfa giden bir ablası vardır. Oğuzhan sınıfta cam kenarında üçüncü sırada yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında evde ders çalıştığını veya bilgisayarla oyun oynadığını, kısmen de dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynadığını söylemiştir. Okulda tüm dersleri sevdiğini ifade etmiştir.

Oğuzhan ile ilgili sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla ilgili iletişim problemi olmayan, sürekli yanında birileri olan, girişken, zeki, derslerde olabildiğince aktif bir öğrencidir. Oğuzhan'ın herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını, fakat konuşurken çok sık tekrarlar yaptığını, söz hakkı almak için sürekli girişimde bulunduğunu ama söz hakkı aldığı cümleler arasında çok fazla “ııı” dediği için konuşmasının aksadığını, buna rağmen konuşmaktan vazgeçmediğini ifade etmiştir.

Oğuzhan için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Oğuzhan'ın velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, arkadaşlarını sevdiğini, dışarı da çıktığını fakat genellikle bilgisayarla zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Alper:

Alper, 2001 yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinde doğmuştur. Babası devlet memuru, annesi ise ev hanımıdır. Alper'in 13 yaşında yedinci sınıfa giden bir ağabeyi vardır. Alper sınıfta cam kenarında en arka sırada yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında evde bilgisayarla oyun oynadığını ya da dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynadığını söylemiştir. Okulda tüm dersleri sevdiğini ifade etmiştir.

Alper ile ilgili sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla herhangi bir iletişim problemi yoktur, özellikle dışarıda arkadaşlarıyla sürekli oyunlar oynayan aktif bir öğrencidir. Alper'in herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını fakat konuşurken genellikle kısa cümleler kurduğunu, cümle uzadığında ise cümlenin yapısının bozulduğunu, bazen de konudan konuya atladığını ifade etmiştir.

Alper için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Alper'in velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, arkadaşları ile herhangi bir problemi olmadığını dışarı çıkıp zaman geçirdiğini bunun yanında bilgisayarla da zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Egemen:

Egemen, 2002 yılında Ankara'nın Altındağ ilçesinde doğmuştur. Babası devlet memuru, annesi ise ev hanımıdır. Egemen'in 4 yaşında bir kız kardeşi vardır. Egemen sınıfta ortada ikinci sırada yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle

boş zamanlarında evde bilgisayarıyla oyun oynadığını ya da ders çalıştığını söylemiştir. Okulda tüm dersleri sevdiğini ifade etmiştir.

Egemen ile ilgili sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla herhangi bir iletişim problemi yoktur, teneffüslerde her zaman diğer arkadaşları ile zaman geçiren ve paylaşmayı seven, girişken bir öğrencidir. Egemen'in herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını fakat konuşurken çok sık konuşmasının "ıı" ile kesildiğini, çok sık kelime tekrarı yaptığını ve heyecanlandığını ifade etmiştir.

Egemen için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Egemen'in velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, arkadaşları ile herhangi bir problemi olmadığını dışarı çıkıp zaman geçirdiğini bunun yanında bilgisayarla da ilgilendiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Ayfer:

Ayfer, 2002 yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde doğmuştur. Babası serbest meslekle uğraşmakta, annesi ise ev hanımıdır. Ayfer'in 16 yaşında lisede okuyan bir ağabeyi vardır. Ayfer sınıfta duvar kenarında üçüncü sırada yine bir kız öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında arkadaşlarıyla dışarda zaman geçirdiğini, evinde de bilgisayar olduğunu söylemiştir. Okulda daha çok sayısal dersleri sevdiğini, fakat sözel derslerden de hoşlandığını ifade etmiştir.

Ayfer ile ilgili sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla herhangi bir iletişim problemi yoktur. Genellikle zamanını arkadaşları ile geçiren ve paylaşmayı seven bir öğrencidir. Ayfer'in herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını fakat konuşurken genellikle kısa cümleler kurduğunu, derslerde çok fazla söz hakkı almak taraftarı olmadığını ifade etmiştir.

Ayfer için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Ayfer'in velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, arkadaşları ile herhangi bir problemi olmadığını, dışarı çıkıp zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Mahmut:

Mahmut, 2002 yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde doğmuştur. Babası devlet memuru, annesi ise ev hanımıdır. Mahmut'un 17 yaşında lisede okuyan bir ağabeyi vardır. Mahmut sınıfta cam kenarında ikinci sırada yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında arkadaşlarıyla dışarda zaman geçirdiğini ya da evde olursa da ders çalıştığını ve bilgisayarının olduğunu söylemiştir. Okulda tüm dersleri sevdiğini ifade etmiştir.

Mahmut'un sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre arkadaşlarıyla herhangi bir problemi yoktur. Genellikle zamanını arkadaşları ile geçiren ve paylaşmayı seven, hiç yalnız kalmayan bir öğrencidir. Sınıf öğretmeni Mahmut'un herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını fakat konuşurken genellikle kısa cümleler kurduğunu, buna rağmen derslerde söz hakkı almak istediğini ifade etmiştir.

Mahmut için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Mahmut'un velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, arkadaşları ile herhangi bir problemi olmadığını, çoğunlukla dışarda arkadaşları ile beraber zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Hasan:

Hasan, 2002 yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinde doğmuştur. Babası serbest meslek sahibi, annesi ise ev hanımıdır. Hasan'ın 16 yaşında lisede okuyan bir ablası

vardır. Hasan sınıfta cam kenarında en arkanın bir önündeki sırada yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında arkadaşlarıyla dışarda zaman geçirdiğini, fakat evde de sık sık bilgisayarla oyun oynadığını söylemiştir. Okulda sözel dersleri sevdiğini, sayısal derslerden de matematiği sevmediğini ifade etmiştir.

Hasan'ın sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla bir iletişim problemi yoktur. Genellikle zamanını arkadaşları ile geçiren bir öğrencidir. Hasan'ın herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını, fakat konuşurken genellikle kısa cümleler kurduğunu, ayrıca cümle geçişlerinde çok sık “ıı” diye duraksadığını ifade etmiştir.

Hasan için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Hasan'ın velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, genellikle evde bilgisayarla oyun oynadığını, bunun yanında da arkadaşlarıyla dışarda zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Bilge:

Bilge, 2002 yılında İzmir'in Konak ilçesinde doğmuştur. Babası devlet memuru, annesi ise ev hanımıdır. Bilge'nin iki yaşında ve yedi yaşında iki kız kardeşi vardır. Bilge sınıfta duvar kenarında ikinci sırada yine bir kız öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında evde kitap okuduğunu veya ders çalıştığını söylemiştir. Ayrıca evinde bilgisayar da vardır. Okulda tüm dersleri sevdiğini ama en çok matematik dersinden hoşlandığını ifade etmiştir.

Bilge'nin sınıf öğretmeninin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla bir iletişim problemi yoktur. Teneffüslerde çoğunlukla arkadaşları ile zaman geçiren, uyumlu bir öğrencidir. Bilge'nin herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını fakat konuşurken genellikle kısa cümleler kurduğunu, derste çok fazla söz hakkı almak istemediğini ifade etmiştir.

Bilge için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Bilge'nin velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, genellikle evde bilgisayarla oyun oynadığını, ders çalıştığını ya da kardeşleriyle zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Mehmet:

Mehmet, 2001 yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinde doğmuştur. Babası devlet memuru, annesi ise ev hanımıdır. Mehmet'in kardeşi yoktur. Mehmet sınıfta ortada üçüncü sırada yine bir erkek öğrenci ile beraber oturmaktadır. Genellikle boş zamanlarında evde televizyon seyrettiğini, dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynadığını ve evinde bilgisayar olmadığını söylemiştir. Okulda tüm dersleri sevdiğini ifade etmiştir.

Mehmet ile ilgili sınıf öğretmenin verdiği bilgiye göre, arkadaşlarıyla bir iletişim problemi yoktur. Okul içinde ve dışında gözlediği kadarıyla hiç yalnız kalmayan, uyumlu, girişken bir öğrencidir. Sınıf öğretmeni Mehmet'in herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrü bulunmadığını fakat konuşurken heyecanlandığını, bu yüzden de akıcı konuşmadığını ifade etmiştir.

Mehmet için okul rehberlik öğretmenleri ile de görüşülmüş ve öğrenci dosyasına bakılmıştır. Dosyasında fiziksel veya zihinsel özrü olduğuna dair herhangi bir rapora rastlanmamıştır.

Mehmet'in velisi ile çalışma izni almak için görüşülmüştür. Bu aşamada velisi, genellikle evde televizyon seyrettiğini ama arkadaşlarıyla da oyun oynamak için çok sık dışarı çıktığını ifade etmiştir. Ayrıca herhangi bir fiziksel ve zihinsel özrünün olmadığını da ifade etmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunun betimsel özellikleri

Öğrenciler	Kardeş sayısı	Anne mesleği	Baba mesleği	Boş zaman aktivitesi	İlgi Duyduğu Dersler	Öğretmenlerin Öze Dair Görüşü	
						Sınıf Öğretmeni	Okul Rehberlik Öğretmeni
Arda	1	Ev hanımı	Serbest meslek	Bilgisayarı yok, boş zamanlarını dışarıda arkadaşlarıyla geçiriyor.	Sözel derslerden hoşlanıyor, sayısal derslerde zorlanıyor.	Yok	Yok
Ali	1	Ev hanımı	Serbest Meslek	Evinde bilgisayar var, boş zamanlarını dışarıda arkadaşlarıyla geçiriyor.	Sözel dersleri seviyor, sayısal dersleri sevmiyor.	Yok	Yok
Oğuzhan	1	Devlet Memuru	Devlet Memuru	Evinde bilgisayar var, çoğunlukla evde ders çalışıyor ve kısmen dışarıda arkadaşlarıyla zaman geçiriyor.	Tüm dersleri seviyor.	Yok	Yok
Alper	1	Ev hanımı	Devlet Memuru	Evinde bilgisayar var, boş zamanlarını bilgisayar oyunu oynayarak ya da dışarıda arkadaşlarıyla geçiriyor.	Tüm dersleri seviyor.	Yok	Yok
Egemen	1	Ev hanımı	Devlet Memuru	Evinde bilgisayar var, boş zamanlarında bilgisayarda oyun oynuyor ya da ders çalışıyor.	Tüm dersleri seviyor.	Yok	Yok
Ayfer	1	Ev hanımı	Serbest Meslek	Evinde bilgisayar var, boş zamanlarını dışarıda arkadaşlarıyla geçiriyor.	Daha çok sayısal derslerden hoşlanıyor, fakat sözel dersleri de seviyor.	Yok	Yok
Mahmut	1	Ev hanımı	Devlet Memuru	Evinde bilgisayar var, boş zamanlarını dışarıda geçiriyor ve evde ders çalışıyor.	Tüm dersleri seviyor.	Yok	Yok

Öğrenciler	Kardeş sayısı	Anne mesleği	Baba mesleği	Boş zaman aktivitesi	İlgi Duyduğu Dersler	Öğretmenlerin Özre Dair Görüşü	
						Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni
Hasan	1	Ev hanımı	Serbest Meslek	Evinde bilgisayar var, boş zamanlarını dışarıda arkadaşlarıyla geçiriyor fakat sık sık bilgisayar oyunu oynuyor.	Sözel derslerden hoşlanıyor, sayısal derslerden matematiği sevmiyor.	Yok	Yok
Bilge	2	Ev hanımı	Devlet Memuru	Evinde bilgisayar var fakat boş zamanlarını ders çalışarak, kitap okuyarak geçiriyor.	Matematik dersini seviyor ve diğer derslerden de hoşlanıyor.	Yok	Yok
Mehmet	Yok	Ev hanımı	Devlet Memuru	Evinde bilgisayar yok, boş zamanlarını televizyon seyrederek, dışarıda arkadaşlarıyla oynayarak ya da kitap okuyarak geçiriyor.	Tüm dersleri seviyor.	Yok	Yok

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen 10 öğrencinin 2'si kız, 8'i erkek öğrencidir. Öğrencilerin 9'unun annesi ev hanımı ve 1 öğrencinin annesi devlet memuru; 6'sının babası devlet memuru, 4'ünün babası serbest meslekle uğraşmaktadır. 2 öğrencinin evinde bilgisayar olmayıp 8'inin evinde bilgisayarı vardır. Öğrencilerden 3'ü genellikle boş zamanlarında evde ders çalıştıklarını, fakat bunun yanında bütün öğrenciler dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynadığını ifade etmiştir. 3 öğrenci sözel dersleri daha çok sevdiğini, sayısal derslerde zorlandığını ifade etmiş, 1 öğrenci sayısal dersleri daha çok sevdiğini söylemiş, diğer 6 öğrenci ise tüm dersleri sevdiğini ifade etmiştir. Ayrıca yukarıda da daha ayrıntılı şekilde açıklandığı gibi yasal mevzuat ve alanyazın ışığında tüm öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile öğrenci dosyaları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin hiçbirinin yetersizlikten etkilenen çocuklar için uygulanması gereken süreçlere tabi tutulmadıkları anlaşıldığından zihinsel ve fiziksel özürlerinin olmadığına karar verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri "Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu" ile "Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan gözlem ve görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgilere başlıklar halinde yer verilmiştir.

Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu:

Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu, akıcı konuşma bozukluğu yaşayan öğrencilerin deney öncesinde, sürecinde ve deney sonrasında, akıcı konuşma becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş yapılandırılmış gözlem formudur. Yapılandırılmış gözlem, gözlenecek şeyle ilgili sistematik bir yaklaşımın kullanıldığı, gözlem öncesi gözlemcinin bilgi toplaması ve kaydetmesi için oluşturulmuş bir kodlama sisteminin bulunduğu gözlem biçimidir. Bu gözlem yönteminde bilgi toplamada güvenirlik ve geçerliğe ulaşmak daha kolaydır (Büyüköztürk vd., 2010).

Konuşma bozukluğu gözlem formunun geliştirilmesinde, öncelikle literatürün taranması sonucu oluşturulan gözlem maddeleri havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler için üç konu alan uzmanının (Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Prof. Dr. Hayati AKYOL, Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN) görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak gözlem formunda yer alan maddelerden beş tanesi havuzdan çıkartılmış ve yenileri eklenmiştir. Uzmanların belirtmiş olduğu sekiz madde için ise gözlenecek olan davranışı açıklayıcı cümleler yazdırılmıştır. Alan uzmanlarından alınan dönüt sonrasında gözlem maddeleri dört başlık altında toplanmıştır. Gözlem maddeleri psikolojik, fiziksel, konuşma (dilbilgisi, imla) ve konu ile ilgili olmak üzere sınıflandırılmıştır.

Taslak gözlem formunun geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla ön denemede uzman görüşlerinin ardından gözlem formu, üç gözlemci tarafından 30 öğrenci üzerinde denenmiştir. Uygulama, öğrencilerin kamera kayıtlarının izlenmesi ve gözlem formu aracılığıyla puan verilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Gözlemcilerin ön denemede öğrencilere vermiş oldukları gözlem puanları arasındaki ilişkiler, Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Gözlemcilerin vermiş oldukları puanlar arasındaki ilişkiler

	Gözlemci1	Gözlemci2	Gözlemci3
Gözlemci 1	1	.919	.905
Gözlemci 2	.919	1	.919
Gözlemci 3	.905	.919	1

Tablo 2'de yer alan bilgiler incelendiğinde gözlemcilerin öğrencilere vermiş oldukları puanlar arasındaki ilişkilerin .905 ile .919 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlemcilerin vermiş oldukları cevaplar arasındaki ilişkilerin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üç gözlemcinin öğrencilere vermiş oldukları cevaplar arasındaki uyumun belirlenmesi amacıyla Kendall W testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Gözlemci puanları arasındaki uyum istatistiği

N	30
Kendall's W	0,012
Chi-Square	,743
df	2
p	,690

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, 30 öğrenci için gözlem formunu dolduran üç cevaplayıcının gözlemleri arasında farklılık olmadığı ($p>0,05$), başka bir deyişle gözlemcilerin gözlem puanlarının tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Ön denemeden sonra gözlem formu içerisindeki maddelerin düzenleri belirlenmiş, gözlem formuna araştırmanın amacı, gözleme süresi gibi özelliklerin yer aldığı yönerge yazılmış ve konuşma bozukluğu gözlem formuna son şekli verilmiştir. Son şekli verilen gözlem formu Ek 2'de yer almaktadır.

Görüşme Formu:

Görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme olarak düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem basit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Çalışmada görüşme stratejisi olarak da görüşme kılavuzu yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda ele alınacak başlıklar ya da konular bir taslak şeklinde önceden belirlenmiştir. Görüşmeyi yapan kişi soruların sırasına ve tarzına görüşme sırasında karar verir (Büyüköztürk vd., 2010).

Görüşme formu için öncelikle, 17 madde yazılmış ve yazılan maddeler için üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen maddeler, öncelikle üç öğrenci üzerinde denenmiş, öğrencilerin tüm soruları açık ve anlaşılır buldukları belirlenmiştir. Daha sonra görüşme formuna son şekli verilmiş ve son şekli verilen görüşme formu Ek 3' de gösterilmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Verilerin toplanmasında aşağıda açıklanan aşamalar sırasıyla gerçekleştirilerek gerekli veriler toplanmıştır.

1. Görüşme soruları (Ek-3) hazırlandıktan sonra Ankara merkez Yenimahalle ilçesi Atakent İlköğretim Okuluna gidilmiştir. Okulda 4. sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve öğrencilerle görüşmeler yapılacağı söylenmiştir.
2. Okul kütüphanesinde 51 öğrenci ile beş-altı dakikalık kısa görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır.
3. Görüşmeler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve tüm kayıtlar yazılı metinlere dönüştürülmüştür.
4. Öğrencilerin görüşme kayıtları araştırmacı ve iki gözlemci tarafından izlenmiş ve “Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu (Ek-2)” aracılığıyla puanlanmıştır.

5. Yazılı metinlere dönüştürülen görüşmeler araştırmacı tarafından “öğrencilerin aktif olarak konuşma süresi, bu süre içerisindeki dakikada kullandıkları ortalama cümle sayıları, kelime sayıları, hece sayıları, gereksiz kelime sayıları, devrik cümle sayıları, yarım bıraktıkları cümle sayıları, harfleri atlanan cümle sayıları, yarım bıraktıkları kelime sayıları ve öğrencilerin konuşma genelinde kullandıkları ortalama kelime sayıları, hece sayıları, kelimedeki kullanılan hece sayıları, gereksiz kelime sayıları, harfleri yutulan kelime sayıları, yarım bırakılan kelime sayıları” hususlarında analiz edilmiştir.

6. Analiz işleminde yukarıdaki konuşma problemlerinin gösterilme sıklığı ifade edilmiş ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan konuşma becerisine ilişkin kazanımları yerine getirebildiği tespit edilen 41 öğrenci “akıcı konuşan öğrenciler” olarak kabul edilmiştir. Kalan 10 öğrenci için de sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, öğretmenlerin gözlemleri ve araştırmacının “konuşma gözlem formu” ile sayılara dönüştürülmüş, verileri de dikkate alınarak 10 öğrenci “akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler” olarak kabul edilmiştir.

7. Seçilen 10 öğrencinin sayılara dönüştürülmüş konuşma verileri öncelikle 41 kişilik “akıcı konuşan öğrenciler”in verileri ile karşılaştırılmış ve aralarındaki farklar ortaya konulmuştur.

8. İstatistiksel olarak farklı oldukları verilerin sonuçlarına göre ispatlanmış “akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilere” “Akıcı Konuşma Becerisini Geliştirme Etkinlikleri” uygulanmıştır. Bu etkinlikler aşağıda çalışma süreleri ve içerikleri ile ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Çizelge 1. Ses, hece, kelime, cümle ve metin çalışmaları

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
1. Grup Çalışmalar		Ses, hece, kelime, cümle ve metin çalışmaları	
	1. Oturum	Ses çalışmaları	1 saat
	2. Oturum	Hece çalışmaları	1 saat
	3. Oturum	Kelime çalışmaları	1 saat
	4. Oturum	Cümle çalışmaları	2 saat
	5. Oturum	Metin çalışmaları	2 saat
	6. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Birinci grup çalışmalarda öncelikle öğrencilerin sesleri doğru çıkarmaları için çalışmalar yapılmıştır. Ses çalışmalarında öncelikle ünlü seslerden başlanmıştır. Daha sonra ünsüzler teker teker her öğrenciye söylettirilmiştir. Bir saatlik ses çalışmaları sonrasında, hece çalışmaları yaptırılmıştır. Hece çalışmalarında öğrencilere sırasıyla iki sesli heceler, üç sesli heceler ve dört sesli heceler okutturulmuştur. Hece çalışmalarından sonra heceler birleştirilerek kelimeler oluşturulmuştur. Öğrencilerin tamamı tarafından kelimelerin doğru okunup okunmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra cümle çalışmaları yapılmıştır. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin tamamının cümleleri doğru okuması sağlanmış, cümlelerde seslerin doğru çıkartılmasına dikkat edilmiştir. İki saatlik cümle çalışmalarından sonra metinlerin okunması sağlanmıştır. Yine metinlerde tüm cümle, kelime ve seslerin doğru seslendirilmesine dikkat edilmiş, hatalar anında düzeltilmiştir. Son olarak da metinler okunurken öğrencilerin arkadaşlarının okumalarını takip edip düzeltmeleri istenmiştir.

Çizelge 2. Telaffuz çalışmaları

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
2. Grup Çalışmalar		Telaffuz çalışmaları	
	1. Oturum	Tekerleme çalışmaları	1 saat
	2. Oturum	Telaffuz metinleri çalışmaları	2 saat
	3. Oturum	Telaffuz metinleri çalışmaları	2 saat
	4. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Telaffuz çalışmalarında öncelikle tekerlemelerle çalışılmıştır. Her öğrenci için birer tekerleme seçilmiş ve bunları söylemeleri sağlanmıştır. 1 saatlik tekerleme çalışmalarından sonra internetten ve kitaplardan derlenmiş telaffuz çalışmaları metinleri öğrencilere okutturulmuştur. Seçilen metinler öncelikle sessiz okunmuştur. Sessiz okuma tamamlandıktan sonra metinler sesli okunmuştur. Okuma sırasında öğrencilerin diğer arkadaşlarını takip etmeleri ve yanlışlarını düzeltmeleri de istenmiştir.

Çizelge 3. Güzel, etkili konuşma eğitimi

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
3. Grup Çalışmalar		Güzel, etkili konuşma eğitimi	
	1. Oturum	Güzel, etkili konuşma eğitimi	2 saat
	2. Oturum	Güzel, etkili konuşma eğitimi	2 saat
	3. Oturum	Örnek konuşma	2 saat

Güzel, etkili konuşma eğitimi etkinliğinde öğrencilere iyi bir konuşmacının kim olduğu, iyi bir konuşmanın nasıl yapıldığı ile ilgili sunum yapılmıştır. Çalışmanın ilk iki saatlik kısmında metinler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve her maddenin ayrı ayrı açıklaması yapılmıştır. Daha sonraki iki saatlik oturumda her çocuğun metinleri madde madde okuması sağlanmış, okunan madde ile ilgili çocukların yorum yapması, üzerinde konuşması sağlanmıştır. Son olarak da okudukları ve üzerinde konuştukları her madde için her öğrenciden bir örnek vermesi istenmiştir. Üçüncü grup çalışmalarının son etkinliği olarak da örnek bir konuşma yapılmış ve seyrettirilmiştir.

Çizelge 4. Görseller üzerinde konuşma

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
4. Grup Çalışmalar		Görseller üzerinde konuşma	
	1. Oturum	Karikatürler üzerinde çalışma	2 saat
	2. Oturum	Karikatürler üzerinde çalışma	2 saat
	3. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Görseller üzerinde konuşma etkinliğinde birbiri ile ilişkisi olmayan karikatürler öğrencilere gösterilmiştir. Öncelikle her karikatür için öğrencilere bir süre inceleme fırsatı verilmiş ve incelenen karikatürün basitçe tasvir edilmesi istenmiştir. Daha sonra karikatürdeki karakterlerin neler yaptığı, karikatürün konusu üzerinde konuşulmuştur. Son olarak da karikatürün ana fikri üzerinde durulmuş, her öğrencinin ana fikir üzerinde konuşması istenmiştir. Dördüncü grup çalışmalarının son etkinliği olarak da incelenen her karikatürün en baştan başlayarak tekrar izlenmesi sağlanmış, tekrar tasviri yapıp ana fikri üzerinde konuşurken diğer öğrencilerin konuşan arkadaşlarını değerlendirmesi istenmiştir.

Çizelge 5. Kelime ve kavram hakkında konuşma

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
5. Grup Çalışmalar		Kelime ve kavram hakkında konuşma	
	1. Oturum	Öğrencilerin seçtiği kelimeler	2 saat
	2. Oturum	Araştırmacının seçtiği kelimeler	2 saat
	3. Oturum	Araştırmacının seçtiği kelimeler	2 saat
	4. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Kelime ve kavram hakkında konuşma çalışmalarında araştırmacı ve çocuklar tarafından kelimeler belirlenmiştir. Çalışmaların birinci oturumunda öğrencilerin kendi seçmiş oldukları kelimeler üzerinde konuşmaları sağlanmıştır. İkinci ve üçüncü oturumlarda ise araştırmacı tarafından belirlenen kelimeler bir torbanın içine atılmıştır. Her öğrencinin torbadan bir kelime seçmesi istenmiştir. Öğrencilerin kelimeleri seçtikten sonra ister hemen isterlerse bir süre düşündükten sonra kelimeler üzerinde konuşmaları sağlanmıştır. Yapılan konuşmalar kamera ile kaydedilmiş ve tüm öğrenciler konuştuktan sonra görüntüler bilgisayara aktarılmıştır. Bilgisayardan öğrencilerin kendi konuşmalarını izlemeleri sağlanmıştır. İzleme esnasında kayıt zaman zaman durdurularak öğrencilerin konuşmalar üzerinde hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından seçilen kelimeler şunlardır; okul, arkadaş, aile, tutumluluk, akrabalık, ahlak, komşuluk, teknoloji, bayramlar, doğa, hayvanlar, zaman, kütüphaneler, çocuk oyunları, renkler.

Öğrenciler tarafından seçilen kelimeler şunlardır; basketbol, voleybol, futbol, futbolcular, oyunlar, bilgisayar oyunları, aile, akrabalık

Çizelge 6. Okuma ve anlatma

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
6. Grup Çalışmalar		Okuma ve anlatma	
	1. Oturum	Marco Polo hikâye kitabını okuma	1 saat
	2. Oturum	Marco Polo hikâye kitabının anlatımı	2 saat
	3. Oturum	Öğrencilerin seçtiği hikâyelerin anlatımı	2 saat
	4. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Okuma ve anlatma çalışmalarının ilk oturumunda araştırmacı tarafından seçilen ilköğretim 4. sınıf düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilmiş olan Ecem Yayıncılığa ait Marco Polo isimli kitap öğrencilere okutulmuştur. Okunan hikâye kitabında var olan karakterler, olaylar, mekânlar üzerinde konuşulmuş ve hikâye öğrencilere anlatılmıştır. Çalışmanın üçüncü oturumunda ise öğrencilerin kendilerinin seçmiş oldukları hikâye kitaplarını okumaları istenmiştir. Her bir öğrenci okumuş olduğu kitabı öncelikle arkadaşlarına tanıtmış, kısaca tasvir etmiş ve daha sonra kitabın sunumunu yapmıştır. Çalışmanın son oturumunda ise öğrencilerin arkadaşlarını konuşma becerileri yönünden değerlendirmeleri istenmiştir.

Çizelge 7. Hazırlıksız konuşma

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
7. Grup Çalışmalar		Hazırlıksız konuşma	
	1. Oturum	Araştırmacının seçtiği kelimeler	2 saat
	2. Oturum	Araştırmacının seçtiği kelimeler	2 saat
	3. Oturum	Araştırmacının seçtiği kelimeler	2 saat
	4. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Hazırlıksız konuşma çalışmalarında, her bir oturumda çalışmaya başlamadan biraz önce araştırmacı tarafından konular belirlenmiştir. Bu konuşma konuları (kelimeler) bir torbanın içine atılmış ve çocuğun torbadan bir kelime çekmesi sağlanmıştır. Çocuğun çektiği kelime ile ilgili konuşması istenmiştir. Her kelimenin anlatımının tamamlandığı düşünüldüğünde diğer bir öğrenciye ve yeni bir kelimeye geçilmiştir. Her öğrencinin sunumu esnasında diğer öğrencilerin arkadaşlarını dikkatle

izlemeleri istenmiştir. Konuşma sonrasında ise öğrenciler arkadaşlarını konuşma hataları yönünden değerlendirmişlerdir.

Kelime Havuzu

Sokak oyunları, basketbol, voleybol, bilgisayar oyunları, arkadaşlar, diziler, akrabalık ilişkileri, aile, tatil, savaş, mevsimler, meslekler, okul, futbol, arabalar.

Çizelge 8. Hazırlıklı konuşma

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
8. Grup Çalışmalar		Hazırlıklı konuşma	
	1. Oturum	Öğrencilerin seçtiği konular	2 saat
	2. Oturum	Öğrencilerin seçtiği konular	2 saat
	3. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Hazırlıklı konuşma çalışmalarında öğrencilere birer konu seçmeleri ve bu konular üzerinde hazırlık yapmaları istenmiştir. Birkaç gün sonra öğrencilerin üzerinde hazırladıkları konu ile ilgili sunum yapmaları sağlanmıştır. Sunumları esnasında isterlerse önlerine notlar da almış ve bu notlar üzerinde konuşmuşlardır. Çalışmanın son oturumunda ise sunumlar esnasında öğrencilerin yapmış oldukları hatalar ve konuşmanın güzel yönleri hususunda birbirlerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Konular

Sağlıklı beslenme, sağlıksız beslenme, bilgisayarın yararları ve zararları, kitapların faydaları, vücudumuz, sağlık, hayvanlar, uzay, meslekler, futbol, basketbol, voleybol, askerlik mesleği, doktorluk mesleği.

Çizelge 9. Tartışma (Grupla Çalışmalar)

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
9. Grup Çalışmalar		Tartışma (Grupla Çalışmalar)	
	1. Oturum	Okula evcil hayvan getirilmeli mi getirilmemeli mi?	1 saat
	2. Oturum	Herkesin arabası olmalı mı olmamalı mı?	1 saat
	3. Oturum	Para her kapıyı açar mı açmaz mı?	1 saat
	4. Oturum	Her evde bilgisayar olmalı mı olmamalı mı?	1 saat
	5. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Tartışma çalışmalarında önceden belirlenmiş olan konular öğrencilere gruplar halinde dağıtılmıştır. Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla beraber hazırlık yapabilmeleri için birkaç gün zaman tanınmıştır. Her bir oturumda farklı bir konu olmak kaydıyla öğrencilerin tartışmaları sağlanmıştır. Tartışma etkinlikleri sırasında izleyici konumunda olan diğer öğrenciler de tartışma gruplarını gözlemlemiş ve konuşmanın güzel ve aksayan yönlerini not alıp oturum sonrasında değerlendirme yapmaları sağlanmıştır.

Aşağıda tartışma konuları belirlenmiştir.

Okula evcil hayvan getirilmeli mi getirilmemeli mi?

Herkesin arabası olmalı mı olmamalı mı?

Para her kapıyı açar mı açmaz mı?

Her evde bilgisayar olmalı mı olmamalı mı?

Çizelge 10. Topluluk önünde konuşma

	Oturum	Etkinlikler	Çalışma Saati
10. Grup Çalışmalar		Topluluk önünde konuşma	
	1. Oturum	Öğrenci sunumları	2 saat
	2. Oturum	Öğrenci sunumları	2 saat
	3. Oturum	Kendini ve akranını değerlendirme	1 saat

Topluluk önünde konuşma çalışmalarında her bir öğrencinin seçtiği ve önceden hazırlandığı bir konu üzerinde sınıf önünde sunum yapması, konuşması sağlanmıştır. Yapılan sunumlar dinleyici konumunda olan diğer öğrenciler tarafından gözlenmiş ve değerlendirilmiştir.

9. Yukarıda açıklanan etkinlikler dizisinin beşinci haftasında araştırmacı ve iki gözlemci tarafından “çalışılan çocuklar”, “Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu” aracılığıyla değerlendirilmiş ve puanlanmıştır.

10. Uygulanan 60 saatlik etkinlik dizisi sonrasında akıcı konuşma problemi yaşayan “akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler” ile son görüşme yapılmıştır. Yine bu görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır.

11. Kayıt altına alınan son görüşmeler araştırmacı ve baştaki iki gözlemci tarafından “Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu” aracılığıyla değerlendirilmiş ve puanlanmıştır.

12. “Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler” ile yapılan son görüşmeler araştırmanın başında olduğu gibi araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yazılı metinler haline getirilmiştir.

13. Yazılı metinlere dönüştürülen son görüşmeler araştırmacı tarafından yine “öğrencilerin aktif olarak konuşma süresi, bu süre içerisindeki dakikada kullandıkları ortalama cümle sayıları, kelime sayıları, hece sayıları, gereksiz kelime sayıları, devrik cümle sayıları, yarım bıraktıkları cümle sayıları, harfleri atlanan cümle sayıları, yarım bıraktıkları kelime sayıları ve öğrencilerin konuşma genelinde kullandıkları ortalama kelime sayıları, hece sayıları, kelimedeki kullanılan hece sayıları, gereksiz kelime sayıları, harfleri yutulan kelime sayıları, yarım bırakılan kelime sayıları” hususlarında analiz edilmiştir.

14. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler ile yapılan son görüşmelerin analizi sonrasında yukarıdaki konuşma bozukluklarının tümünün gösterilme sıklığı ifade edilmiştir.

15. Uygulanan 60 saatlik “Akıcı Konuşma Becerisini Geliştirme Etkinlikleri”nin konuşma becerisi üzerindeki etkililiğini gösterebilmek amacıyla akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşme verileri ile ilk görüşme verileri karşılaştırılmıştır.

16. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin “akıcı konuşan öğrenciler” düzeyine çıkıp çıkmadığını göstermek için de akıcı konuşma problemi yaşayan

öğrencilerin son konuşma verileri “akıcı konuşan öğrencilerin” konuşma verileri ile karşılaştırılmıştır.

17. Son olarak araştırmacı ve iki gözlemci tarafından “Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu” aracılığıyla başta, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında toplanan gözlem puanları, konuşma bozukluğu gözlem formunun psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutlarında karşılaştırılmıştır. Böylece öğrencilerin uygulama süreci boyunca konuşma becerilerinde meydana gelen değişiklikler ifade edilmiştir.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada öğrencilerden gözlem ve görüşme formu yoluyla elde edilen veriler araştırma problemi doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerden görüşme yoluyla elde edilen veriler, analiz yöntemi ile incelenmiş, her bir öğrencinin dakikada kullandığı ortalama cümle sayıları, kelime sayısı, hece sayısı, gereksiz kelime sayısı, devrik cümle sayısı, yarım bıraktığı cümle sayısı, harflerini atladığı cümle sayısı, yarım bıraktığı kelime sayısı ve yine her bir öğrencinin cümlede kullandığı ortalama kelime sayısı, hece sayısı, kelimede kullandığı hece sayısı, gereksiz kelime sayısı, harflerini atladığı kelime sayısı, yarım bıraktığı kelime sayısı konuşma becerileri puanına dönüştürülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri puanının deney öncesinde ve deney sonrasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U, Wilcoxon testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma sonrasında her bir öğrencinin konuşma becerilerinin gelişim özelliklerinin incelenmesi amacıyla çizgi grafikleri oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler ile akıcı konuşan öğrenciler arasında mevcut duruma ilişkin bulgular, 60 saatlik çalışma sonrası akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin gelişim durumu ve akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin 60 saatlik çalışma sonrası verileri ile Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarını yerine getirdiği tespit edilen akıcı konuşan öğrenciler arasındaki son durum sunulmuştur.

4.1. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler İle Akıcı Konuşan Öğrenciler Arasında Başlangıçtaki Mevcut Duruma İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda gözlem ve görüşme tekniği yoluyla toplanan verilerden hareketle seçilen çalışma grubunun akıcı konuşan öğrencilerden farkı aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Dakikada Konuşulan Cümlelere İlişkin Bulgular

4.1.1.1. Dakikada Konuşulan Cümle Durumu

İlk olarak akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dakikada Konuşulan Cümle Sayısı

Cümle Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	27,59	1131,00	140,00	.123
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	19,50	195,00		
p<0.05					

Tablo 4 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama cümle sayılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=140.00, $p>0.05$).

Akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kurdukları cümle sayılarının ortalaması 20,70 iken çalışılan gruptaki öğrencilerin dakikada kurdukları cümle sayılarının ortalaması 19,13 dür. Öğrencilerin cümle sayıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmasa da ortalamalarından görüldüğü üzere kurdukları cümle sayılarında farklılık bulunmaktadır.

Ayrıca, araştırmanın alt problemlerinden cümlelerin derinlemesine incelendiği aşamada, cümle içi diğer öğelerde (kelime sayıları, hece sayıları, gereksiz kelime sayıları, devrik cümle sayıları, yarım bıraktıkları cümle sayıları, harfleri yutulan cümle sayıları, yarım bıraktıkları kelime sayıları) anlamlı farklılıklar görülmektedir.

4.1.1.2. Dakikada Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Dakikada Kullanılan Kelime Sayısı

Kelime Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	29,73	1219,00	52,00	.000
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	10,70	107,00		
p<0.05					

Tablo 5 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama kelime sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=52.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları kelime sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kullandıkları kelime sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları ($x=96,83$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları ($x=72,98$) olarak bulunmuştur.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi başarılı grup yani akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kullandıkları kelime sayılarında farklılık vardır. Bu durum zaten araştırma için aranan bir durumdur. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler, görüşme süresi boyunca daha az kelimeyle konuşmuştur. Özellikle öğrencilerin görüşme süresinde yaptıkları anlamsız, amaçsız duraklamalar, çok sık yönlendirme bekliyor olmaları ve evet-hayırlı kısa cevaplarla görüşme sorularına cevap vermeleri, dakikada kullandıkları kelime sayısının ciddi derecede azalmasına neden olmuş olabilir.

4.1.1.3. Dakikada Kullanılan Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları arasındaki

farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Dakikada Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	29,88	1225,00	46,00	.000
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	10,10	101,00		
p<0.05					

Tablo 6 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama hece sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=46.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları hece sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kullandıkları hece sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları ($x=230,46$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları ($x=171,17$) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşan öğrenciler olarak alınan grubun dakikada kullandıkları kelime sayıları da dikkate alındığında kullanmış oldukları hece sayılarındaki anlamlı farklılık kaçınılmazdır. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin konuşurken kelime tekrarı yapıyor olması ve evet-hayırlı kısa cevaplar veriyor olması dakikada kullandıkları hece sayılarında azalmaya sebep olmuş olabilir.

4.1.1.4. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı

Gereksiz Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	21,34	875,00	14,00	.000
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	45,10	541,00		

$p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları gereksiz kelime sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=14.00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları gereksiz kelime sayıları, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kullandıkları gereksiz kelime sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=1,10$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=3,84$) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırası boyunca akıcı konuşan öğrencilere nazaran daha fazla duraklama yapıyor olmaları, düşünme için daha fazla zamana gerek duymaları ve bu duraklamalar ve düşünme boşlukları esnasında susmaktansa eee, mmm, aaa, ııı gibi gereksiz kelimeleri daha fazla kullanıyor olmaları bu farklılığın ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

4.1.1.5. Dakikada Kurulan Devrik Cümle Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama devrik cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Dakikada Kurulan Devrik Cümle Sayısı

Devrik Cümle	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	22,83	936,00	75,00	.001
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	39,00	390,00		
p<0.05					

Tablo 8 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikadaki ortalama devrik cümle sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=75.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kurdukları devrik cümle sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kurdukları devrik cümle sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin dakikadaki ortalama devrik cümle sayıları ($x=,85$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikadaki ortalama devrik cümle sayıları ($x=1,99$) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırasında yaşadıkları heyecan, kısmen konuşmaya isteksizlik, öğrencilerde cümleleri kurmada, konuyu toparlamada eksiklik, özne ile yüklem arasında uyumda sıkıntı yaratıyor olabilir. Bu sebeple de akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler arasında dakikada kurulan devrik cümle sayılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.1.1.6. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kurdukları yarım kalan cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Sayısı

Yarım Kalan Cümle	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	21,44	879,00	18,00	.000
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	44,70	447,00		
p<0.05					

Tablo 9 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikadaki ortalama yarım kalan cümle sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=18.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada yarım bıraktıkları cümle sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada yarım bıraktıkları cümle sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım kalan cümle sayıları ($x=,98$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım kalan cümle sayıları ($x=2,78$) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırasındaki isteksizlik, hızlı bir şekilde soruları geçiştirme, daha az ve kısa konuşma isteği, yaşadıkları heyecanın yaratmış olduğu durum öğrencilerde yüklemsiz cümlelerin kurulmasına sebep olmuş olabilir. Bu sebeple de akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler arasında dakikada yarım bırakılan cümle sayılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.1.1.7. Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama harflerini atladığı kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Sayısı

Harfleri atlanan kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	22,80	935,00	74,00	.002
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	39,10	391,00		
p<0.05					

Tablo 10 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikadaki ortalama harfleri atlanan kelime sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=74.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada harflerini atladiğı kelime sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada harflerini atladiğı kelime sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin dakikadaki ortalama harflerini yuttuğı kelime sayıları ($x=1,54$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikadaki ortalama harflerini yuttuğı kelime sayıları ($x=3,62$) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırasındaki isteksizlikleri, hızlı bir şekilde soruları geçiştirme, yaşadıkları heyecan ve yaşadıkları çevreden kazandıkları konuşma özellikleri, yerel ağızlarının yaratmış olduğu durum, konuşurken kelimelerin harflerini atlamalarına sebep olmuş olabilir. Bu sebeple de akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler arasında dakikada harfleri atlanan kelime sayılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.1.1.8. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Sayısı

Yarım bırakılan kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	22,51	923,00	62,00	.001
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	40,30	403,00		

p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde dakikada yarım bıraktıkları kelime sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=62.00, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada yarım bıraktıkları kelime sayıları, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada yarım bıraktıkları kelime sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları (x=,39) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları (x=1,12) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin sıklıkla kelime tekrarı yapıyor olmaları, aynı kelimeyi seslendireceklerinin farkına varmaları ve hızlı konuşmaya çalışmaları kelimelerin seslerinin tamamlanmamasına sebep olmuş olabilir. Örneğin “sonra ıı sesler geldiğinde bazıları sesler geldiğinde sahibi gelmiş. Kurt ora u kurt oradan kaçmış...” akıcı konuşma problemi yaşayan Hasan’ın kurmuş olduğu ilk cümlelerin kelimelerinin tamamı tekrar edilmiş, ikinci cümlede ise “orada” kelimesini ikinci kez kullanacağını farkına varması ilk “oradan” kelimesini yarım bırakmasına sebep olmuş olabilir.

4.1.2. Konuşma Geneline İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Konuşma Geneline Cümledeki Kelime Durumu

İlk olarak akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde cümlede kullandıkları ortalama kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Cümlede Kullanılan Kelime Sayısı

Kelime Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	29,48	1208,50	62,50	.001
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	11,75	117,50		
p<0.05					

Tablo 12 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki kelime sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=62,50, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin cümlede kullandıkları kelime sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede kullandıkları kelime sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama kelime sayıları (x=4,70) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama kelime sayıları (x=3,81) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin konuşmaya isteksizlikleri, kelime hazinelerinin yetersiz oluşu, heyecanlı oluşları, soruları hızlı geçiştirmeye çalışmaları gibi sebepler cümlelerinin daha kısa olmasına ve dolayısıyla akıcı konuşan öğrencilerin lehine farklılığın çıkmasına sebep olmuş olabilir. Daha açıklayıcı olması amacıyla

aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ve akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümle örnekleri verilmiştir.

Akıcı konuşan öğrenciler

Baran:

"Bu yaz tatilinde tatile çıkcağık diyolardı. Ashnda tam çıkacaktık ama olmadı. Her çıktığımız günde bişey oluyordu. Gidemiyorduk. Gidemedik ama ben mahallede çok eğlendim. Hep arkadaşlarımla beraberdim. Onlarla futbol oynadım."

Sena Nur:

"Arkadaşlarım köyde Elazığ'da pek yoktu da Ankara'ya geldikten sonra arkadaşlarımla oynadım. Buradaki arkadaşlarımla parka falan gidiyoduk oynuyoduk. Birbirimize gidip geliyoduk."

Dilara:

"Ben tek çocuğum ve çok mutluyum. İyi de tek çocuğum. Kardeşim olsaydı odayı paylaşmak zor olurdu. Bilgisayarımı hep o kapardı. Ödev yapmamda rahat bırakmazdı."

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Arda:

"Matematik çalıştım. Türkçe çalıştım. ıı hayat bilgisi çalıştım. Zaten o dersler vardı."

Ali:

"Birisi koşuyo. Onu yakalayıp ebeliyosun. O ebe oluyo. O da seni yakalıyo."

Mehmet:

"Çanakkale'de turuva atında çekindik. Denizlere gittik. Iıı dayımın okuluna gittik. Mezun mezuniyet törenine gittik. Sonra ıı so lokantalara gittik. Araba fuarı vardı. Araba fuarlarını gezdik. Orda fotoğraf çekindik. İki üç gün kaldık. Sonrada Çanakkale'den ayrıldık"

4.1.2.2. Konuşma Geneline Cümledeki Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde cümlede kullandıkları ortalama hece sayıları arasındaki farklı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Cümlede Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	29,60	1213,50	57,50	.000
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	11,25	112,50		
p<0.05					

Tablo 13 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki hece sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=57,50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin cümlede kullandıkları hece sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede kullandıkları hece sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama hece sayıları ($x=11,20$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama hece sayıları ($x=9,26$) olarak bulunmuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin daha az cümle ve kelimeyle konuşuyor olmaları, bekleme sürelerinin uzunluğu, konuşmaya karşı isteksizlikleri dolaylı olarak cümlede kullandıkları hece sayılarını etkilemektedir. Daha açıklayıcı olması amacıyla aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ve akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede kullandıkları hece sayılarına örnekler verilmiştir.

Akıcı konuşan öğrenciler

Merve:

"Tatilde ee babamın asker arkadaşlarının yanına gittik. Iı onlar bizi ağırladı çok güzel. Tekne turu felan yaptırılar. Sonra Göcek'e yakın Dalaman var. Dalaman'a gittik halamın yanına. Halamla görüştük. Denize girdik."

Damla:

"Yaz tatilinde ailemle ilk önce Niksar'a gittik. Daha sonra Niksar'dan eve döndük. Evde bir gün durduk. Öbür gün de Didim'e gittik. Didim'de on gün çok güzel bir tatil geçirdik. Sonrada eve ge eve döndük."

Hasan3:

"Ya üç dört tane papaz oluyor ya üç papazı çıkartıyoruz. Bir papaz oluyor. Herkese eşit sayıda kağıt veriliyor. Ondan eşit iki tane olan mesela iki tane olan sayıları ortaya atıyor. Sonra kimde papaz olursa böyle kağıtları çekiyoruz birbirimizden. Kimde böyle iki tane kart kalır bi tane papaz kalırsa o çıkıyor. O oyunu kaybediyor. Diğerleri kazanıyor."

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Ayfer:

"Yani şey ne desem. Yani da hiç aklımda kalmadı. Yani şey unutuyorum hemen ben. Unutkanım. O kadar."

Mehmet:

Furkan. Sonra maç yaparız. O hep kaleye geçer. Ben ona şut vururum. İki dört b diye bi sınıf var. Maç yaparız öğlenleri. Sonra gezeriz öğlen. Furkan bazen evine gider. Bende diğer arkadaşlarımla oyun oynarım. Sonra Furkan.

Arda:

ıı benim bir tane ablam var. Dokuzuncu sınıfa gitti geçti liseye. Annem ev hanımı. Babam kuru temizlemeci.

4.1.2.3. Konuşma Geneline Kelimedeki Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde kelimedeki kullandıkları ortalama hece sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Kelimedeki Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	26,90	1103,00	168,00	,380
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	22,30	223,00		
p<0.05					

Tablo 14 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde kelimedeki hece sayılarına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=168.00$, $p>0.05$). Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin kelimedeki ortalama hece sayıları ($x=2,38$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kelimedeki ortalama hece sayıları ($x=2,36$) dır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede kullandıkları kelime ve hece sayılarında akıcı konuşan öğrencilere göre anlamlı farklılık olsa da daha özele inilip kelimedeki hece sayısına bakıldığında kelimelerinin uzunlukları akıcı konuşan öğrenciler ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ve akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kelimedeki hece sayılarına örnekler verilmiştir.

Akıcı konuşan öğrenciler

Bilge:

"Otelde park vardı orda oynuyorduk. Sonra havuzlu kaydırak vardı. Kaydıraktan kayıyorduk. Sonra havuzda yüziyorduk. Dondurma vardı orda ondan yiyorduk. Yemek yiyorduk. Sonra işte şey böyle tiyatro gibi bişey vardı."

Çağla:

"Tatile gitme planımızda yoktu. Ama babam köye gidelim dedi. Köye gittik. Orda hiç tanımadığım bir kuzenim varmış. Onunla tanıştım. Ama bir yaşında görüşmüşüz. Hatırlamıyorum ben ama."

Ereñcan:

"Oturdüğümüz yerde benim bi tane Emine diye arkadaşım var. Onunla oyun filan oynadık. Geldik, dışarı çıktık. Ablamla filan oynadık. Şimdi sonra Yağmur, Bengisu

filan arkadaşlarım var. Sonra um daha çok var da. Fazla değil ama. Bu kadar arkadaşlarım. Şimdiki arkadaşlarım en sevdiğim arkadaşım Ali. Ali gelmişti."

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Mahmut:

"Karşı binamızda Mert diye bir arkadaşım var. Üçüncü sınıfa gidiyo. u o hokey buz hokeyi oynuyo. Sonra maç yapıyoruz, paslaşıyoruz, çalım yapıyoruz. Annemin de bi tane arkadaşı var. Onunda oğlu var. Birinci sınıfta şimdi. Onunla da oynuyoruz futbol."

Alper:

"Sek sek oynarım. Saklambaç oynuyorum. İp atlıyorum. Kız gibiyim de hep onu atlıyorum."

Arda:

" Osmanlıyı anlatıyo. Şöyle Hürrem sultan var. Ondan sonra Oğuzhan var. Ondan sonra da şey kral Süleyman var. Süleyman'ın annesi kız kardeşi var."

4.1.2.4. Konuşma Geneline Cümledeki Gereksiz Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde cümlede kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Cümledeki Gereksiz Kelime Sayısı

Gereksiz Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	21,33	874,50	13,50	.000
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	45,15	451,50		
p<0.05					

Tablo 15 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde kurdukları cümlelerde gereksiz kelime

sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=13,50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin cümledeki gereksiz kelime sayıları, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümledeki gereksiz kelime sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=,05$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=,19$) olup akıcı konuşan öğrencilerin lehine cümlede kullandıkları gereksiz kelime sayıları daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin aynen dakikada kullanmış oldukları gereksiz kelimeler gibi cümle temele alınarak kullandıkları gereksiz kelime sayılarına bakıldığında; yine öğrencilerin görüşme sırası boyunca daha fazla duraklama yapıyor olmaları, düşünme için daha fazla zamana gerek duymaları ve bu duraklamalar ve düşünme boşlukları esnasında susmaktansa eee, mmm, aaa, ııı gibi gereksiz kelimeleri daha fazla kullanıyor olmaları bu farkın ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Aşağıda cümlede kullanılan gereksiz kelimelere örnekler verilmiştir.

Akıcı konuşan öğrenciler

Ece Zehra:

"İı iki kardeşiz. İı babam karayolları genel müdürlüğünde çalışıyo. Annem de bir tane askeriyede çalışıyo. İşte ablam lisede. Bende gördüğünüz gibi şey dördüncü sınıftayım. yaşım on. Adım Ece Zehra Yazıcı, yani."

Eren:

"ıı iki kardeşiz. Ablam var. Annem ev hanımı. Babam operatör, fort lift operatörü."

Selin:

"Dayımın nişanı vardı. Dayımın nişanına gittik samsuna. Ordan döndüğümde kitap çalıştım, kitap okudum. ıı tatile gittik. Bu kadar yani."

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Hasan:

"Akrabamız var orda. ıı arkadaşımla gittim. ıı başka bişey yapmadık."

Ayfer:

"mmm iki kardeşiz. Babam matbaacı. Annem ev hanımı. Mmm yani şş ne desem."

Egemen:

" İyi. Mesela umm morpa kampüse giriyorum. Orda şey var ummm. Şey dersler var. Ders test çözüyorum. Konu anlatımlarını dinliyorum, öyle. İmmm facebooka giriyorum internetten. İmm bilgisayarda bi tane oyun yüklüydü. Araba oyunu. Onu oynuyorum, öyle."

4.1.2.5. Konuşma Geneline Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde cümledeki ortalama harflerini atladığı kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Sayısı

Harfleri Yutulan Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	22,66	929,00	68,00	.001
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	39,70	397,00		

p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki harfleri atlanan kelime sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=68.00, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin cümlede harflerini atladığı kelime sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede harflerini atladığı kelime sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama harflerini atladığı kelime sayıları (x=,07) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama harflerini atladığı kelime sayıları (x=,17) olup akıcı konuşan öğrencilerin lehine cümledeki harfleri atlanan kelime sayıları daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümledeki seslendirilmemiş sesler bırakmış olmaları, görüşme sırasındaki hızlı bir şekilde soruları geçiştirme ve yaşadıkları çevreden kazandıkları konuşma özellikleri, yerel ağızlarının yaratmış olduğu durum, öğrencilerin konuşurken kelimelerin harflerini atlamalarına sebep olmuş olabilir. Bu sebeple de akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler arasında cümledeki harfleri atlanan kelime sayılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aşağıda örnek cümleler verilmiştir.

Akıcı konuşan öğrenciler

Ebru:

“Ankara’da her zaman evde oluyordum. Kitap okuyorum bambi diye bir de alacakaranlık diye vampir bir hikayesi var. İşte onu okuyorum arada sırada. Sonra da vcd seyrediyorum arada sırada. Sonra ders çalışıyordum bir tane altı milyonluk bi şey almıştık. İşte.”

İrem:

“En iyi arkadaşım geçen sene bizim sınıfımızdaydı. Ama ayrılma oldu, aslı. Ondan sonra azra, nazra var. Onlar da ikiz kardeş zaten. Bunlarla saklambaç oynadık. Körebe oynadık. Başka mmm kovalamaca oynadık. Çok zevkli geçti.”

Utku:

“Deniz var. uı sonra şey hep denizin kenarlarında bişeyler satanlar var. Dondurmacılar var. Balık satan yerler var. Motorcular var her yerde. Her nereye çıksanız her yerde deniz çıkıyor. Ufak bir ülke. Ha şehir. “

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Arda:

“Bi tane adam var böyle. Şey vücudunda robotlar yaratmış. Böyle süper kol diyo böyle turuncu bişey kol çıkıyo. Ondan sonra süper araba diyo arabası çıkıyo böyle.”

Ali:

“Arkadaşlarla oyun oynuyorlar. Ondan sonra bi tane çocuk düşüyo. Ondan sonra annesi neyim onu hastaneye götüyo. Çocuğun adıda Ökkeş. Ondan sonra uı şey iyileştikten sonra çocuklarla oyun oynuyo. Ondan sonra geri kalanını okudum.”

Ayfer:

“Onaltı yaşında. Lisede okuyo. Sonrada bende burada okuyorum. Sonrada şey ben babaannemgilinde yaşıyorum. Annemle babam ı şe şey bizim evimizde yaşıyorlar. Bu kadar.”

4.1.2.6. Konuşma Genelinde Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde cümledeki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Sayısı

Yarım Bırakılan Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	22,40	918,50	57,50	.000
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	40,75	407,50		
p<0.05					

Tablo 17 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki yarım bırakılan kelime sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=57,50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin cümlede yarım bıraktığı kelime sayıları, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede yarım bıraktığı kelime sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmelerde akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları ($x=,01$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları ($x=,05$) olup akıcı konuşan öğrencilerin lehine cümledeki yarım bırakılan kelime sayıları daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin sıklıkla kelime tekrarı yapıyor olmaları, aynı kelimeyi seslendireceklerinin farkına varmaları ve hızlı konuşmaya çalışmaları kelimelerin seslerinin tamamlanmamasına sebep olduğu söylenebilir. Aşağıda yarım bırakılmış kelimelere örnek cümleler verilmiştir.

Akıcı konuşan öğrenciler

Baran:

“Babam serbest meslek. Şeyde oturuyoruz. SSk blokları dokuza onaltıda oturuyoruz. Hemen şu yan taraftaki sitede.”

Sena Nur:

“Biz Ankarada karayollarında oturuyoruz. Annemle babam inşaat mühendisi. Masa başı. İı iki kardeşiz. Bir de küçük kardeşim var beş yaşında. Yani dört kişiyiz ailede. “

Yağmur:

“En sevdiğim arkadaşım Dicle. İı onunla bahçede hep sek sek oynarız. Böyle şey olduğunda tenefüs olduğunda. Sek sek oynarız. Bizim pinokyo sıra sıra diye bi oyunumuz var. Onu oynuyoruz. “

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Arda:

“ıı orda Seferihisar’ı gi gezdik. ıı ondan sonra oraları gez gezdik. Denizin oraları. ıı orda çok iyi şeyler var. Oyuncaklar var falan. “

Hasan:

“Tamam. ıı bi tane adam kuzuları ıı şeyde gezdirirken bi tane kurt onları izliyomuş. Sonra ıı ada kurtun sahibi varmış. Küçük kurtmuş. Hergün onu izlemeye geliyomuş. Sahibi de bi tane koyun tüyü yapmış. Ona giydirmiş. Sonra kuzuların yanına gitmiş kurt. Meraba demiş. Sonra avcılar aa dönünce şey demiş. ıı onlar uyuyunca kurt uyanmış. Hepsini yemiş. Sonra ıı sesler geldiğinde bazıları sesler geldiğinde sahibi gelmiş. Kurt ora u kurt oradan kaçmış....”

Ayfer:

“Der gider hemen şey yemeğimi yerim. Sonra biraz dinlenirim. Dersimi yaparım. Hava iyi olursa biraz dışarı çıkarım. Yarım saat. Sonra gene eve gelirim. Ders çalışırım. Bi kontrol ederim. Ne yaptık diye. Onları.”

4.2. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Gelişim Durumu

Bu bölümde akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler ile 60 saatlik etkinlik dizisi sonrasında yapılan son görüşmeden elde edilen verilerin ilk görüşme verileri ile karşılaştırılmasının sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Dakikada Konuşulan Cümlelere İlişkin Bulgular

4.2.1.1. Dakikada Kurulan Cümle Durumu

İlk olarak akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Dakikada Kurulan Cümle Sayısı

Cümle Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	10,80	108,00	47,00	.853
Son görüşme	10	10,20	102,00		

$p < 0.05$

Tablo 18 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikada kurdukları ortalama cümle sayılarına bakıldığında, anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($U=47,00$, $p>0.05$).

Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikada kurdukları ortalama cümle sayıları ($x=19,13$) iken, son görüşmede dakikada kurdukları ortalama cümle sayıları ($x=18,31$) dir. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlikler sonrasında da, bundan önceki araştırma sorusunda olduğu gibi, en geniş birim olan “cümle” temele alındığında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin dakikada kurdukları cümle sayıları olumsuz yönde değişiklik göstermiş olsa da cümlenin niteliği değişmiştir. Cümlenin niteliğinin değiştiği daha ayrıntıya inilip cümle içi öğelere (kelime sayıları, hece

sayıları, gereksiz kelime sayıları, devrik cümle sayıları, yarım bıraktıkları cümle sayıları, harfleri yutulan cümle sayıları, yarım bıraktıkları kelime sayıları) bakıldığında anlamlı farklılıklar olduğundan anlaşılmaktadır.

4.2.1.2. Dakikada Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Dakikada Kullanılan Kelime Sayısı

Kelime Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	7,50	75,00	20,00	.023
Son görüşme	10	13,50	135,00		

$p < 0.05$

Tablo 19 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikada kullandıkları kelime sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=20,00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede dakikada kullanılan kelime sayısının, ön görüşmede kullanılan kelime sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları ($x=72,98$) iken son görüşmede dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları ($x=88,20$) olup son görüşmenin lehine kullandıkları kelime sayıları daha fazladır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin yapılan etkinlikler arasındaki “kelime hazinesi geliştirme ve okuma etkinlikleri” sayesinde ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmiş olabilir.

Doğan (2009) etkili bir konuşma yapılabilmesi için kelime hazinesinin geniş olması ve bilgi birikiminin önemi üzerinde durmuştur. Kurudayıoğlu (2003) ve Özbayda (2005) konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir.

4.2.1.3.Dakikada Kullanılan Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Dakikada Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	7,10	71,00	16,00	.009
Son görüşme	10	13,90	139,00		

$p < 0.05$

Tablo 20 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikada kullandıkları hece sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=16,00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede dakikada kullanılan hece sayısının, ön görüşmede kullanılan hece sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları ($x=171,17$) iken son görüşmede dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları ($x=219,15$) olup son görüşmenin lehine kullandıkları hece sayıları daha fazladır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlikler sonrasında kelime hazinelerindeki gelişim ve cümledeki kullandıkları kelime sayısındaki artış dolaylı olarak dakikada kullandıkları hece sayılarını da artırmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuşurken sıklıkla kelime tekrarı yapıyor olmaktan ve evet-hayırli kısa cevaplar vermekten vazgeçmiş olmaları dakikada kullandıkları hece sayılarının artmasına sebep

olmuş olabilir. Öğrencilerin kısa cevaplar vermemeleri, dolayısıyla dakikada kullandıkları hece sayılarındaki artış “hazırlıksız konuşma” etkinlikleri ve “kelime hazinesi geliştirme” etkinlikleri ile sağlanmış olabilir.

Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005) hazırlıksız konuşmalarla ilgili olarak, bu tür çalışmaların öğrencileri ezberden kurtaracağını, yorum yapma becerilerini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Uçgun da (2007) sınıf içerisinde hazırlıksız olarak çeşitli diyaloglar yardımıyla öğrencilerin konuşmalarının geliştirilebileceğini söylemiştir. Ayrıca Doğan (2009), etkili bir konuşma yapılabilmesi için kelime hazinesinin geniş olması ve bilgi birikiminin önemi üzerinde durmuştur. Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay da (2005) konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir.

4.2.1.4. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı

Gereksiz Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	14,80	148,00	7,00	.000
Son görüşme	10	6,20	62,00		

$p < 0.05$

Tablo 21 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikada kullandıkları gereksiz kelime sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=7,00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede dakikada kullanılan gereksiz kelime sayısının, ön görüşmede kullanılan gereksiz kelime sayısında daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikada

kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=3,84$) iken son görüşmede dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=1,29$) olup son görüşmenin lehine kullandıkları gereksiz kelime sayıları daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin “Etkili bir konuşma nasıl yapılır?”, “İyi bir konuşmacının özellikleri”, telaffuz çalışmaları, hazırlıklı konuşma çalışmaları, hataların anında düzeltilmesi ve metin okumaları sonucu kelime hazinelerindeki gelişim; öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları duraklamaları ve düşünme süresini azalttığı için eee, mmm, aaa, ıı gibi gereksiz kelimelerin dakikada kullanılma sıklığının azalmasına sebep olmuş olabilir.

Güzel, etkili konuşma eğitiminde Kurudayıoğlu (2003), öğrencilere seslerini doğru ve etkin kullanımı konusu üzerinde de durmuştur. Güzel ve etkili konuşmada sesi değişik tonlama, vurgu, ritm gibi sesin fiziksel unsurlarına dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştir. Örnek konuşma ve konuşmacı etkinliğinde Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), konuşma esnasında kuralların olduğunu ve bu kuralların sürekli öğrencilere hatırlatılması gerektiğini söylemiştir. Uçgun da (2007) konuşma eğitiminde her şeyden önce öğretmenin etkili, güzel, akıcı konuşup kendi konuşmasıyla öğrencilere örnek olması gerektiği üzerinde durmuştur.

4.2.1.5. Dakikada Kurulan Devrik Cümle Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama devrik cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Dakikadaki Kurulan Devrik Cümle Sayısı

Devrik Cümle	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	15,30	153,00	2,00	.000
Son görüşme	10	5,70	57,00		

$p<0.05$

Tablo 22 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikada kurdukları devrik cümle sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=2,00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede dakikada kurulan devrik cümle sayısının, ön görüşmede kurulan devrik cümle sayısında daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikada kurdukları ortalama devrik cümle sayısı ($x=1,99$) iken son görüşmede dakikada kurdukları ortalama devrik cümle sayısı ($x=,36$) olup son görüşmenin lehine kurdukları devrik cümle sayısı daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin hazırlıklı konuşma çalışmaları, diğer öğrencilerin konuşmalarının dinlenilmesi ve değerlendirilmesi, iyi bir konuşmacının izlettirilmesi etkinlikleri, öğrencilerin konuya ve konuşmaya daha hakim olmalarını, özne ile yüklem arasındaki uyum problemini ortadan kaldırdığı, dolayısıyla kurulan devrik cümle sayısını azalttığı düşünülebilir.

Hazırlıklı konuşma konusunda Kurdayoğlu (2003) ve Özbay (2005), zihinsel süreçlerin geliştirilmesinin konuşma eğitime yardımcı olacağını dolayısıyla akıcı konuşma becerisini kazanmada faydası olacağını söylemişlerdir. Kendini değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde ise Temizkan (2009), öğrencilerin hem eksikliklerini göreceğini hem de her birinin ayrı ayrı söz alarak değerlendirme çalışmasına katkı sağlamasının öğrencilerin genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel becerilerin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

4.2.1.6. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama yarım kalan cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Sayısı

Yarım Kalan Cümle	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	15,50	155,00	,000	.000
Son görüşme	10	5,50	55,00		
p<0.05					

Tablo 23 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikadaki ortalama yarım kalan cümle sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=.000$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede dakikada yarım bıraktıkları cümle sayısının, ön görüşmede yarım bıraktıkları cümle sayısından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım kalan cümle sayıları ($x=2,78$) iken son görüşmede dakikadaki ortalama yarım kalan cümle sayıları ($x=,83$) olup son görüşmenin lehine yarım kalan cümle sayısı daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle yapılan hazırlıklı konuşma çalışmaları, okuma çalışmaları yapılması, okunan hikâye ve diğer metinlerin anlatılması etkinlikleri gibi etkinliklerin sonucunda konuşmaya cesaret kazandıkları, konuşmaya karşı isteklerinin arttığı, sorulara tam ve doğru cevaplar vermeye çabaladıkları, kısa konuşmalardan vazgeçmeleri hususlarında yardımcı olduğu ve bunun getirisi olarak da yüklemsiz cümle bırakmadıkları söylenebilir.

Kurdayıoğlu (2003) ve Özbay da (2005) konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir. Uçgun da (2007) derste araç olarak okunan bir öykü, şiir veya masalın öğrencilere anlatılmasının konuşma eğitimi destekleyeceğini söylemiştir. Bu sayede öğrencilerin hem topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşabilme alışkanlığını kazanmaları hem de bu öğrencileri dinleyen diğer öğrencilerin kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Yine hazırlıklı konuşma konusunda Kurdayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), zihinsel süreçlerin geliştirilmesinin

konuşma eğitimine yardımcı olacağını, dolayısıyla akıcı konuşma becerisini kazanmada fayda getireceğini söylemişlerdir.

4.2.1.7. Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama harflerini atladıkları kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Dakikada Harfleri Yutulan Kelime Sayısı

Harfleri yutulan kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	15,00	15,00	5,00	.000
Son görüşme	10	6,00	60,00		

$p < 0.05$

Tablo 24 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikadaki harflerini atladığı kelime sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=5,00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede dakikada harfleri atlanan kelime sayısının, ön görüşmede harfleri atlanan kelime sayısında daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikadaki ortalama harflerini yuttuğu kelime sayıları ($x=3,62$) iken son görüşmede dakikadaki ortalama harflerini yuttuğu kelime sayıları ($x=,55$) olup son görüşmenin lehine harflerini yuttuğu kelime sayısı daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırasındaki isteksizlikleri, hızlı bir şekilde soruları geçiştirme, yaşadıkları heyecan ve yaşadıkları çevreden kazandıkları konuşma özellikleri, yerel ağızlarının yaratmış olduğu durumun, diksiyon çalışmaları, konuşma değerlendirme çalışmaları, metin okuma çalışmaları etkinlikleri sonucunda anlamlı farklılık yaratacak derecede azaldığı söylenebilir.

Temizkan (2009) kendini değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin kendi eksikliklerini görerek öğrencilerin genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Doğan (2009) konuşma eğitiminde öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi, eksiklerinin tamamlanması ve bu sayede bulundukları seviyeden daha üst seviyeye çıkabilecekleri üzerinde durmuş, ayrıca konuşmanın değerlendirilmesinin sadece öğretmen tarafından yapılmayıp diğer öğrencilerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Okuma ve anlatma etkinliklerinde ise Kurdayoğlu (2003) ve Özbay (2005), konuşma çalışmalarında yapılabilecek önemli etkinliklerden biri olduğu üzerinde durmuşlardır.

4.2.1.8. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Sayısı

Yarım bırakılan kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	14,70	147,00	8,00	.001
Son görüşme	10	6,30	63,00		

$p < 0.05$

Tablo 25 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında dakikadaki yarım bırakılan kelime sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=8,00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede dakikada yarım bıraktıkları kelime sayısının, ön görüşmede yarım bıraktıkları kelime sayısında daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım

bıraktıkları kelime sayıları ($x=1,12$) iken son görüşmede dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları ($x=,27$) olup son görüşmenin lehine yarım bıraktıkları kelime sayısı daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin sıklıkla kelime tekrarı yapıyor olmaları, aynı kelimeyi seslendireceklerinin farkına varmaları ve hızlı konuşmaya çalışmaları yüzünden meydana geldiği düşünülen konuşmada akıcılığı bozan durumların, hazırlıklı konuşma çalışmaları, konuşmaların değerlendirilmesi çalışmaları, “Etkili bir konuşma nasıl yapılır?” etkinlikleri ile anlamlı farklılık yaratacak derecede azaltıldığı söylenebilir.

Hazırlıklı konuşma konusunda Kurdayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), zihinsel süreçlerin geliştirilmesinin konuşma eğitime yardımcı olacağı, dolayısıyla akıcı konuşma becerisini kazanmada fayda getireceğini söylemişlerdir. Akıcı ve etkili konuşma eğitiminde Kurdayıoğlu (2003), Özbay (2005) ve Uçgun (2007), yapılacak hazırlıklı konuşma etkinliği sayesinde öğrencilerin kelime seçimlerinde, kelime ve cümlelerin seslendirilmesi konusunda öğrencilerde farkındalık yaratmada etkili olacağını ifade etmişlerdir. Son olarak da kendini değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde Temizkan (2009) öğrencilerin hem eksikliklerini göreceğini hem de her birinin ayrı ayrı söz alarak değerlendirme çalışmasına katkı sağlamasının öğrencilerin genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

4.2.2. Konuşma Genelindeki Cümlelere İlişkin Bulgular

4.2.2.1. Konuşma Genelinde Cümlede Kullanılan Kelime Durumu

İlk olarak akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde cümlede kullandıkları ortalama kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Cümlede Kullanılan Kelime Sayısı

Kelime Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	6,80	68,00	13,00	.004
Son görüşme	10	14,20	142,00		
p<0.05					

Tablo 26 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında kurdukları cümlelerdeki kelime sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=13.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede cümlede kullanılan kelime sayısının, ön görüşmede cümlede kullanılan kelime ayısında daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama kelime sayıları ($x=3,81$) iken son görüşmede kurdukları cümlelerdeki ortalama kelime sayıları ($x=4,85$) olup son görüşmenin lehine kullandıkları kelime sayıları daha fazladır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin konuşmaya isteksizlikleri, kelime hazinelerinin yetersiz oluşu, soruları hızlı geçiştirmeye çalışmalarından kaynaklandığı düşünülen cümlede kullandıkları kelime sayısının az oluşu durumunun; kelime hazinesi geliştirme, hazırlıklı konuşma, metin okuma etkinlikleri ile anlamlı farklılık yaratacak derecede artmış olduğu söylenebilir.

Doğan (2009), etkili bir konuşma yapılabilmesi için kelime hazinesinin geniş olması ve bilgi birikiminin önemi üzerinde durmuştur. Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay da (2005) konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca hazırlıklı konuşma konusunda Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), zihinsel süreçlerin geliştirilmesinin konuşma eğitimine yardımcı olacağını, dolayısıyla akıcı konuşma becerisini kazanmada fayda getireceğini söylemişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmelerine cümle örnekleri verilmiştir.

Ön Görüşme:

Egemen:

“İyi. Mesela umm morpa kampüse giriyorum. Orda şey var ummm. Şey dersler var. Ders test çözüyorum. Konu anlatımlarını dinliyorum, öyle. Immm facebooka giriyorum internetten. İmm bilgisayarda bi tane oyun yüklüydü. Araba oyunu. Onu oynuyorum, öyle.”

Alper:

“Geceyle gündüz oynuyoruz. Dokuz buçuktan aşağı oynuyoruz bazen. Gündüz de iki buçuktan sonra oynuyoruz. Kurslar varsa dört buçuktan sonra oynuyoruz. “

Oğuzhan:

“Tatilde um annanemlere gittim. Eee o süre içerisinde ba derslerimi derslerimden belki yapmışımdır. onu tam bilmiyorum. Sonra babanmelere gitmiştim. Babannemlerde mmm iyice durdum. babannemlerle bi kere. Hem ee şeyde de özbağında da sanırım biraz şey yaptım. İm biraz çalıştım. Sonra Kırıkkalede de ders yapmıştım. uu biraz ders yapmıştım. Televizyon izlemiştim. Ablamlar gelmişti.”

Son Görüşme:

Oğuzhan:

“Daha yeni okumuştum. Zozo adı. Adı Zozo ve de çok yaramaz. Sirtında bir tüfeği var. Bir de bir çocuk zaten. Bir de başında takkesi var. Her zaman çok yaramaz olduğu için bişey yaptığında hep tavan arasına sokuyorlar. Baya bir heykelini felan donatıyor. Yani yüzüncü heykelini felan donatmıştım. Annesi de onun yaramazlığını deftere yazıyor. Bir gün zozo zozo hastalanmıştı. Bu yüzden annesi hiçbirşey hiçbirşey yazamamış defterine. O gün boş kalmıştı...”

Egemen:

Empires eirles. Kendine bir tane imparatorluk kuruyorsun. İmparatorluğuna ad veriyorsun. Evler yapıyorsun, kışla yapıyorsun, hangar yapıyorsun, tersane yapıyorsun. Asker yapmak için petrole gerek duyuyorsun. Petrol yapıyorsun petrol kuyularıyla. Petrol kuyusu iki var felan. sonra cevher madeni var. Cevher madeninden aliminyum, altın, uranyum gibi şeyler çıkıyor. Onlarla da uçak üretiyorsun. bu kadar. Yani daha ayrıntısına girsem bitmez. Var daha ayrıntısı. İşte takviyeler var.....”

Alper:

“Var mısın yok musun oyununu oynarım. O oyunda bir kutu açıyorsun. Mausla oynanıyor sadece. bir kutu açıyorsun. O kutuyu açtığında mesela bir milyar çıkıyor. Ondan sonra altı kutu açıyorsun. Hamdi’nin teklifi geliyor, banka teklifi. Var mısın derse çantasını açıyorsun. Sıfır kuruş çıktı yani şey aramaya gidemiyorsun.”

4.2.2.2. Konuşma Geneline Cümlede Kullanılan Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde cümlede kullandıkları ortalama hece sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Cümlede Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	6,40	64,00	9,00	.001
Son görüşme	10	14,60	146,00		

$p < 0.05$

Tablo 27 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında kurdukları cümlelerdeki hece sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=9.00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede cümlede kullanılan hece sayısının, ön görüşmede cümlede kullanılan hece sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama hece sayıları ($x=9,26$) iken son görüşmede kurdukları cümlelerdeki ortalama hece sayıları ($x=12$) olup son görüşmenin lehine kullandıkları hece sayıları daha fazladır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin daha az cümle ve kelimeyle konuşuyor olmalarından, konuşmaya karşı isteksizliklerinden dolayı olarak etkilendiği düşünülen cümlede kullandıkları hece sayılarındaki anlamlı farklılık yaratıcı gelişmenin kelime hazinesi geliştirme, hazırlıklı konuşma, metin okuma etkinlikleri ile gerçekleştiği düşünülmektedir.

Doğan (2009), etkili bir konuşma yapılabilmesi için kelime hazinesinin geniş olması ve bilgi birikiminin önemi üzerinde durmuş ve bu hususta öğrencilerin uyarılması ve kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlanması gerektiğini söylemiştir. Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), okuma ve anlatma etkinliklerinin, konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden biri olduğunu söylemişlerdir. Burada dikkat edilmesi gereken noktanın da öğrencilerin okudukları masal, hikâye veya romanları ezberlemeden kendi ifadeleriyle anlatmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Uçgun da (2007) konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan veya gözlemlerinden de yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bu tür etkinliklerin hazırlıklı olarak öğrencilerle uygulanabileceğini, böylece hataların öğretmen tarafından kolaylıkla tespit edilip giderilmesine yardımcı olunabileceğini vurgulamıştır.

Aşağıda öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmelerine cümle örnekleri verilmiştir.

Ön Görüşme:

Ali:

“Manisaya gittik. Orda şey babamın arkadaşının düğünü varmış. Ona gittik, öyle. Ondan sonra geri geldim. Ödevlerimi yaptım. Geri kalan şeyleri.”

Ayfer:

“Der gider hemen şey yemeğimi yerim. Sonra biraz dinlenirim. Dersimi yaparım. Hava iyi olursa biraz dışarı çıkarım. Yarım saat. Sonra gene eve gelirim. Ders çalışırım. Bi kontrol ederim. Ne yaptık diye.”

Alper:

“ıı tişörtlerimizi çık çıkarttık. Değiştirdik. Arkadaş şapkasını giydi. Şöyle yüzünü de kapa kapattı. Açık biraz o da. Üstümüzü başımızı giyindik. Ayakkabılarımızı değiştirdik. gidiyok. kaan ebesin dedi...”

Son Görüşme:

Ali:

“Ondan sonra yahu siz ne yapıyorsunuz diyor. Ondan sonra sinirleniyor keloğlan. Şimdi de testi alıyor. Şimdi daha dikkatli götürüyor. Ondan suyu alıyor, götürüyor. Testiyi aldıktan sonra niye bu kadar oyalandın oğlum diyor. Ondan sonra keloğlanda

diyor ki hep bütün testilerim kırıldı diyor. Su getiremedim diyor. Ama şu an getirdim diyor. çok yol alınca da su da bitiyor. Su buharlaşıp bitiyor. Bu kadar. “

Ayfer:

“Oraya da geçiyorsun. Top var. Onla da vurmaya çalışıyorsun. O taşları vurduktan sonra topu alıyorsun. ıı altı kişi oynanıyor. o topla topla şey onadığımız arkadaşlarımızı vurmaya çalışıyoruz. Sonra da bittimi birisi geliyor onları dizince tombik diyor. Sonra da o bir sıfır oluyor. Sonra B gurubu geçiyor. Onlarda gene şey çizgi çiziyorlar.”

Alper:

“Var mısın yok musun oyununu oynarım. O oyunda bir kutu açıyorsun. Mausla oynanıyor sadece. Bir kutu açıyorsun. O kutuyu açtığında mesela bir milyar çıkıyor. Ondan sonra altı kutu açıyorsun. hamdinin teklifi geliyor, banka teklifi. Var mısın derse çantasını açıyorsun. Sıfır kuruş çıktı yani şey aramaya gidemiyorsun.”

4.2.2.3. Konuşma Geneline Kelimedeki Kullanılan Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde kelimedeki kullandıkları ortalama hece sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Kelimedeki Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	8,00	80,00	25,00	.063
Son görüşme	10	13,00	130,00		

p<0.05

Tablo 28 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında kelimedeki hece sayılarına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=25.00, p>0.05). Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin kelimedeki ortalama hece sayıları (x=2,36) iken son görüşmede kelimedeki ortalama hece sayıları (x=2,47) dir.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede kullandıkları kelime ve hece sayılarında son görüşmeler lehine anlamlı farklılık olsa da daha özele inilip kelimedeki hece sayısına bakıldığında ön görüşme ile son görüşmelerde kelimelerinin uzunluklarının aynı olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmelerine cümle örnekleri verilmiştir.

Ön Görüşme:

Ali:

“Şeye gittik. Tatile gittik. İum geldik. Arkadaşlarımla oynadım. Ödevlerimi yaptım. Mmm öyle işte.”

Hasan:

“Yiğit diye bi arkadaşım var. uı sonra şey Mustafa. Gelmişti. Sonra Ahmet Kadir. Onlarla oynuyorum. Bi de Suat Kıpıoğlu var. Şimdi gelecek o da.”

Ayfer:

“Yakan topta yani ik iki kişi karşılıklı geçiyo. Sonra ya üç kişi ya iki kişi giriyo ortaya. Topu alıyosun. Onları yandırmaya çalışıyosun. Onlar yandıktan sonra biz geçiyoruz. Onlar da bizi yandırıyor.”

Son Görüşme:

Ali:

“Yakalamaca gibi. ama arkadaşları sadece ebiliyor. Ebelerken on bir elli diye bağıırıyorsun. Onlar onlar kaçıyor. Sona kalan kişi kral oluyor. Kral ebe seçilmiyor. Öyle bir oyun.”

Hasan:

“Okuldaki arkadaşlarımla bazen iyi bazen kötü oluruz. Kavga da edebiliriz yani. uı sonra sonra şey bazı arkadaşlarımla iyi olurum bazı arkadaşlarımla kötü olurum. Sonra.”

Ayfer:

“Araba yarışı sonra da toplama, çıkarma, bölme onlardan çözerim bilgisayarda. Sonra”

4.2.2.4. Konuşma Genelinde Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde cümlede kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı

Gereksiz Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	15,50	145,00	10,00	.002
Son görüşme	10	6,50	65,00		

$p < 0.05$

Tablo 29 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında kurdukları cümlelerdeki gereksiz kelime sayılarına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=10.00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede cümlede kullanılan gereksiz kelime sayısının, ön görüşmede cümlede kullanılan gereksiz kelime sayısında daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=,19$) iken son görüşmede kurdukları cümlelerdeki ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=,07$) olup son görüşmenin lehine kullandıkları gereksiz kelime sayıları daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırası boyunca daha fazla duraklama yapıyor olmaları, düşünme için daha fazla zamana gerek duymaları ve bu duraklamalar ve düşünme boşlukları esnasında susmaktansa eee, mmm, aaa, ııı gibi gereksiz kelimeleri daha fazla kullanıyor olmalarının, telaffuz çalışmaları, konuşma değerlendirme etkinlikleri, anında düzeltmeler, kelime hazinesi geliştirme etkinlikleri, metin okuma çalışmaları ile anlamlı farklılık yaratacak düzeyde düzeltildiği düşünülmektedir.

Orhan, Kırbaş ve Topal (2012) ile Uçgun (2007), bütün dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinin de geliştirilmesinde en önemli görevin öğretmene düştüğünü, öğretmenin öğrencilerin konuşmalarını anında düzeltmesi gerektiğini ve örnek bir konuşmacı olması gerektiğini vurgulamıştır. Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay da (2005) konuşma esnasında kuralların olduğunu ve bu kuralların sürekli öğrencilere hatırlatılması gerektiğini söylemiştir.

Aşağıda öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmelerine cümle örnekleri verilmiştir.

Ön görüşme:

Ali:

“Arkadaşlarla oyun oynuyorlar. Ondan sonra bi tane çocuk düşüyo. Ondan sonra annesi neyim onu hastaneye götüyo. Çocuğun adıda Ökkeş. Ondan sonra ıı şey iyileştikten sonra çocuklarla oyun oynuyo. Ondan sonra geri kalanını okumadım. “

Hasan:

“ıı bi tane adam kuzuları ıı şeyde gezdirirken bi tane kurt onları izliyomuş. Sonra ıı ada kurtun sahibi varmış. Küçük kurtmuş. hergün onu izlemeye geliyomuş. Sahibide bi tane koyun tüyü yapmış. Ona giydirmiş. sonra kuzuların yanına gitmiş kurt. Meraba demiş. Sonra avcılar aa dönünce şey demiş. ıı onlar uyuyunca kurt uyanmış. Hepsini yemiş. Sonra ıı sesler geldiğinde bazıları sesler geldiğinde sahibi gelmiş. Kurt ora ıı kurt oradan kaçmış. Sonra kurt oradan kaçmış. ıı kurtun sahi ıı kurtu yakalamışlar...”

Arda:

“Biz futbol oynuyoruz. ıı arada sırada ondan sonra saklambaç oynuyoruz. On bir elli oynarız, öyle. Ahmet Tuna diye arkadaşımız var. Hep oyu oyunu bozar. Oyunu bozuyor”

Son Görüşme:

Arda:

“Tamam anlatayım. Redekay diye bir film var. O daha yeni çıktı. Böyle üç tane çocuk var. ıı üç tane çocuk var. Onların şeyleri var böyle kutu gibi böyle şeyleri vardı. Onlara basıyorlar ordan şöyle güzel canavarlar çıkıyor. Onların birine basıyorlar. Kötüler de var orda. O kötülerle savaşıyorlar. “

Ali:

“Böyle görevler yapıyorsun. Adamlar sana para veriyor. Onla araba sürüyorsun. Arabayla bir hızı geçtiğinde onlar da para veriyorlar sana. Öyle bir oyun. Şifrelerle oynanıyor. Şifreler aldığında arabalar değişiyor. Ondan sonra adam güçlendirebiliyorsun, uçan arabalar yapabiliyorsun. Ondan sonra para şifresi yazabiliyorsun. ıı başka paraşüt yapabiliyorsun, uçaklar getirebiliyorsun, gemi de çıkarabiliyorsun. Bu kadar. “

Hasan:

“ıı benim bi tane arkadaşım oyundan transfor miceden çıkınca ben ona giriyorum. Sonra ablam geliyor fişi çekiyor. Beni atıyor ordan o bakıyor.”

4.2.2.5. Konuşma Geneline Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde cümledeki ortalama harflerini atladığı kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Sayısı

Harfleri Yutulan Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	14,90	149,00	6,00	.000
Son görüşme	10	6,10	61,00		

$p < 0.05$

Tablo 30 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında cümlede harfleri atlanan kelime sayısına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=6,00$, $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede cümlede harfleri atlanan kelime sayısının, ön görüşmede cümlede harfleri atlanan kelime sayısında daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama harflerini atladığı kelime sayısı ($x=,17$) iken son görüşmede kurdukları

cümlelerdeki ortalama harflerini atladığı kelime sayısı ($x=,03$) olup son görüşmenin lehine harflerini yuttuğu kelime sayısı daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlede seslendirilmemiş sesler bırakmış olmalarının, görüşme sırasında hızlı bir şekilde soruları geçiştirme ve yaşadıkları çevreden kazandıkları konuşma özellikleri, yerel ağızlarından ileri geldiği düşünülen akıcı konuşmaya engel durumun; telaffuz çalışmaları, konuşma değerlendirme çalışmaları, okuma çalışmaları ile anlamlı farklılık yaratacak düzeyde geliştiği söylenebilir.

Doğan (2009), konuşma eğitiminde öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi, eksiklerinin tamamlanması ve bu sayede bulundukları seviyeden daha üst seviyeye çıkabilecekleri üzerinde durmuş, ayrıca konuşmanın değerlendirilmesinin sadece öğretmen tarafından yapılmayıp diğer öğrencilerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Temizkan (2009), kendini değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin kendi eksikliklerini görerek, genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel becerilerin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Okuma ve anlatma etkinliklerinde ise Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), konuşma çalışmalarında yapılabilecek önemli etkinliklerden biri olduğu üzerinde durmuşlardır.

Aşağıda duruma uygun ön görüşme ve son görüşme cümle örnekleri verilmiştir.

Ön Görüşme:

Mehmet:

“Böyle müzikle şey yemekler felan dağıtılıyordu. Şapka şapkalar atıldı. Diplomalar alındı. Sonra herkes böyle ge yürüdü. Böyle bişey vardı. Böyle tabela gibi. Üstünde programlar ıı yazıyordu. Oradan gittiler. Sonra da şapkalarını atıp gittiler. O kadar. “

Arda:

“Bi tane kitap vardı da adını unuttum. Şey kaptan düşük don. Hah kaptan düşük don. Onda bi tane çocuklar vardı iki tane. Ondan sonra bi tane robot yaratıyorlar. Çatal robotlar. Kaptan düşük don geliyo. Onları yeniyo. Ondan sonra öğretmenleri o çocuklara kıziyo. Kaptan ı kaptan düşük don da suçlu oluyo, öyle. “

Ali:

“İki. Ablam var Kübra. Yani annem iş yapmıyor. Ev hanımı. Babam çalışıyor. “

Son Görüşme:

Arda:

“Oynarız. Top oynarız. Sonra bir tane arkadaşım var. o hep büyüklerle oynuyordu bu yaz yazın. Artık bizimle bizle oynuyor. Bi tane ahmet ahmet Hasan diye bir arkadaşımız var. O da çok mızıkçidir. “

Ali:

“Taşları diziyorsun. onları teker teker vuruyorsun topla. Ondan sonra vurduktan sonra geri dizcek dizmeye çalışıyorsun. Vurulan çıkıyor. Ondan sonra o taşları dizince bir puan alıyoruz. Ondan sonra başka.”

Mehmet:

“Dokuz dokuz tane veya on tane taşlar var. Sonra grupları belirliyoruz. Üç erkek, üç kız gruplarda onlar var. ıı yedeklerde de üç kişi oluyor. Toplam dokuz kişi oluyor. Sonra bir grup sırayla taşları bir topla yıkmaya çalışıyor. Sırayla iki kere herkes iki kere diziyor. Eğer düşüremezse diğer grup atmaya çalışıyor. Düşürürse atan grup ıı üç adımla vurulup atan gruptan her kişi üç adımdan fazla veya üç adımda vurulursa oyundan çıkıyor. Üç adım veya üç adımdan aşağı iki adım veya bir adımda vurulursa oyundan çıkmıyor. Atan grup dizmeye çalışıyor. Belirli bir bölge var. Oraya girmiyor topu atan grup. Sonra herkes topu atarlarsa üç adımda onlar kazanıyor. Sonra sayıyı alıyor. Diğer grup dizerse onlar sayıyı alıyor.”

4.2.2.6. Konuşma Geneline Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşmeleri ile son görüşmelerinde cümledeki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Sayısı

Harfleri Yutulan Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Ön görüşme	10	13,90	139,00	16,00	.009
Son görüşme	10	7,10	71,00		
p<0.05					

Tablo 31 incelendiğinde, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ön görüşmeleri ile son görüşmeleri arasında cümlede yarım bırakılan kelime sayısına bakıldığında son görüşmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=16,00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında son görüşmede cümlede yarım bırakılan kelime sayısının, ön görüşmede cümlede yarım bırakılan kelime sayısından daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayısı ($x=,05$) iken son görüşmede kurdukları cümlelerdeki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayısı ($x=,01$) olup son görüşmenin lehine yarım bırakılan kelime sayısı daha azdır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin sıklıkla kelime tekrarı yapıyor olmaları, aynı kelimeyi seslendireceklerinin farkına varmaları ve hızlı konuşmaya çalışmalarından kaynaklandığı düşünülen bu durumun; telaffuz çalışmaları, konuşma değerlendirme çalışmaları, okuma çalışmaları, topluluk önünde konuşma çalışmaları ile anlamlı farklılık yaratacak düzeyde geliştiği söylenebilir.

Akıcı ve etkili konuşma eğitiminde Kurdayıoğlu (2003), Özbay (2005) ve Uçgun (2007), yapılacak etkili ve güzel konuşma etkinliği sayesinde öğrencilerin kelime seçimlerinde, kelime ve cümlelerin seslendirilmesi konusunda öğrencilerde farkındalık yaratmada etkili olacağını ifade etmişlerdir. Temizkan (2009), kendini değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin hem eksikliklerini göreceğini hem de her birinin ayrı ayrı söz alarak değerlendirme çalışmasına katkı sağlamasının öğrencilerin genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Aşağıda duruma uygun ön görüşme ve son görüşme cümle örnekleri verilmiştir.

Ön Görüşmeler:

Alper:

“Pardon iki kardeşiz. abim var. Abimin ad adı abimin adı ali. Abimi çok severim. Bazen el yazısı yazıyo ya ben ona bazen yardım ederim. “

Egemen:

“Mesela şey ıı aa annem kitap şe kardeşimin ıı iki üç tane şey kitabı var. Kayu kitabı. Annem ordan okuyo. Bilge filan da onu canlandırıyor. Ben canlandırıyorum. Kayunun filan yaptığını. İı babası fa filan oluyorum ben. O da karşşş şey annesi oluyo. Şey bazen o gilbirt oluyo. Kilementayn oluyo. Ben leo oluyorum. Bu kadar. “

Mahmut:

“ıı bi yarım saat dinleniyorum sonra ödevlerimi yapıyorum. ilk geld geldiğimde üzerimi değişiyorum.ıı sonra dinleniyorum. Yemeğimi yiyorum ödevlerimi yapıyorum. Birazda televizyon. Hava güzel olursa dışarıya çıkıyorum televizyon yerine. Başka annemi bekliyorum sonra evde kalıp. “

Son Görüşmeler:

Mahmut:

“Şimdi bi tane daire çiziyoruz. Bir de üç adım uzaktan topu at dokuz taş daha doğrusu ilk dokuz tane taş diziyoruz yuvarlağın içine. O yuvarlaktan yuvarlaktan başlayarak üç adım ilerisine bir tane çizgi çiziyoruz. Orda ya da illa çizgi çizmemize gerek yok. Ordan şimdi karşı takım sıraya geçiyor. Bir de top taşların olduğu yere de bir kişi geçiyor. Karşıdakiler onun vurursa birazını ya da bi tane vurursa o zaman onlar topu alıyor. Hemen onları vurmaya çalışıyorlar. Eğer onların hepsini dizerlerse tekrar dokuz taş diyorlar. Bi de vurmak için üç adım geride olmalıyız”

Alper:

“Dizi seyrederim, çizgi filim seyrederim. Diziyi şöyle anlatabilirim. Türk'ün uzayla imtahanı. Türkler dünyadan çıkıyorlar. Uzaya gidiyorlar. Uzayda kara deliğe giriyorlar. Ondan sonra kayboluyorlar. Böyle dünya gibi bir yer var. Oraya gi giriyorlar. Ondan sonra böyle bakıyorlar hiç kimse yok. Bir adam çıkıyor. Ben tanrıyorum diyor şöyle. Ondan sora gidiyor tekrar dünyaya. Dünyayı da bulamıyor. Ondan sonra filim bitiyor. “

Egemen:

“Yalan dünyayı anlatayım. Orda şey bir tane ev sahibi var. Bi tane de boş ev var. Onu kiraya veriyor. Orda da dizi oyuncuları oturuyor. Ama daha yeni ünlü olmuş. Şey yan tarafta da kızıyla birlikte bir tane babası, işte kızının kocası, işte kocasının kardeşi, oğlu bekar oğlu, şey oğlunun işte nişanlısı, sonra torunu, karısı eşi onlar oturuyor. İşte kavga ediyorlar sürekli bunlar. Şeyler diziye gidiyor neydi ya dizi oyuncuları. Bu kadar.”

4.3. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerle Akıcı Konuşan Öğrenciler Arasındaki Son Durum

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma grubu seçildikten ve 60 saatlik etkinlikler uygulandıktan sonra akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin akıcı konuşan öğrenciler düzeyine ulaşip ulaşmadığını görmek amacıyla başarılı 41 öğrencinin analiz edilmiş görüşmeleri ile çalışılan 10 öğrencinin etkinlik süreci sonrası yapılan görüşmeleri karşılaştırılarak sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Dakikada Konuşulan Cümlelere İlişkin Bulgular

4.3.1.1. Dakikada Kurulan Cümle Durumu

İlk olarak akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Dakikada Kurulan Cümle Sayısı

Cümle Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	28,35	1162,50	108,50	.022
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	16,35	163,50		

p<0.05

Tablo 32 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kurdukları cümle sayılarına bakıldığında akıcı konuşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=108.50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kurdukları cümle sayılarının, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada kurdukları cümle sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kurdukları ortalama cümle sayıları ($x=20,70$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama cümle sayıları ($x=18,31$) dir.

Bundan önceki “dakikada kurulan cümle” ile ilgili araştırma alt problemlerinde olduğu gibi; başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşadığı tespit edilip 60 saatlik etkinlikler dizisi gerçekleştirilmiş grup arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Fakat bu durum, cümlelerin derinlemesine incelenmesi ile cümle içindeki öğelerde (kelime sayıları, hece sayıları, gereksiz kelime sayıları, devrik cümle sayıları, yarım bıraktıkları cümle sayıları, harfleri yutulan cümle sayıları, yarım bıraktıkları kelime sayıları) anlamlı farklılıkların olmadığı; aslında 60 saatlik etkinlik programının akıcı konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve yardımcı olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.2. Dakikada Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33. Dakikada Kullanılan Kelime Sayısı

Kelime Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	28,01	1148,50	122,50	.050
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	17,75	177,50		

Tablo 33 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($U=122,50$, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları ($x=96,83$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama kelime sayıları ($x=88,20$) dir.

Tablodan da görüldüğü üzere 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri konusunda başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve dakikada kullandıkları kelime sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandırdığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.3. Dakikada Kullanılan Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34. Dakikada Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	27,12	1112,00	159,00	.275
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	21,40	214,00		
p<0.05					

Tablo 34 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları

hece sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($U=159,00$, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları ($x=230,46$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama hece sayıları ($x=119,15$) dir.

Tablodan da görüldüğü üzere 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri konusunda başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve dakikada kullandıkları hece sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandırdığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.4. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 35'de sunulmuştur.

Tablo 35. Dakikada Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı

Gereksiz Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	25,23	1034,50	173,50	.455
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	29,15	291,50		
p<0.05					

Tablo 35 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($U=173.50$, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kullandıkları ortalama

gereksiz kelime sayıları ($x=1,10$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları ($x=1,29$) dur.

Tablodan da görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve dakikada kullandıkları gereksiz kelime sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumun, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin, öğrencilerin cümlede kullandıkları gereksiz kelime sayısında ciddi derecede azalma gerçekleştirdiğinin, yani öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandırdığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.5. Dakikada Kurulan Devrik Cümle Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama devrik cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Dakikada Kurulan Devrik Cümle Sayısı

Devrik Cümle	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	25,61	1050,00	189,00	.692
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	27,60	276,00		
p<0.05					

Tablo 36 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kurdukları devrik cümle sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($U=189,00$, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikada kurdukları ortalama devrik cümle sayıları ($x=,85$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikada kurdukları ortalama devrik cümle sayıları ($x=,36$) dır.

Tablodan da görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve dakikada kurdukları devrik cümlelerde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumun akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kurdukları cümleleri düzeltmeye yardımcı olduğunun, öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandırdığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.6. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları cümle sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Dakikada Yarım Bırakılan Cümle Sayısı

Yarım Kalan Cümle	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	26,45	1084,50	186,50	.661
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	24,15	241,50		
p<0.05					

Tablo 37 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki yarım bıraktıkları cümle sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=186.50, p>0.05). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları cümle sayıları (x=,98) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları cümle sayıları (x=,83) dür.

Tablodan 37 'den de görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri konusunda başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve dakikada yarım bıraktıkları cümle sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan etkinlikler dizisinin öğrencilere cümleleri yarım bırakmaması hususunda yardımcı olduğunun, öğrencilerin akıcı konuşma becerisi kazandırdığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.7. Dakikada Harfleri Atlanan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki ortalama harflerini atladığı kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Dakikada Harflerini Atlanan Kelime Sayısı

Harfleri atlanan kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	27,49	1127,00	144,00	.146
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	19,90	199,00		
p<0.05					

Tablo 38 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki harflerini atladığı kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=144.00, p>0.05). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikadaki ortalama harflerini atladığı kelime sayıları (x=1,54) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki ortalama harflerini atladığı kelime sayıları (x=,55) dir.

Tablodan görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve dakikada harflerini atladığı kelime sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.8. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Dakikada Yarım Bırakılan Kelime Sayısı

Yarım bırakılan kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	26,49	1086,00	185,00	.631
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	24,00	240,00		
p<0.05					

Tablo 39 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki yarım bıraktıkları kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=185.00, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları ($x=,39$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde dakikadaki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları ($x=,27$) dir.

Tablodan 39 'da görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve dakikada yarım bıraktıkları kelime

sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

4.3.2. Konuşma Sürecindeki Cümlelere İlişkin Bulgular

4.3.2.1. Konuşma Geneline Cümlede Kullanılan Kelime Durumu

İlk olarak akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde cümledeki ortalama kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40. Cümlede Kullanılan Kelime Sayısı

Kelime Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	25,59	1049,00	188,00	.687
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	27,70	277,00		
p<0.05					

Tablo 40 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=188.00, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerde ortalama kelime sayıları ($x=4,70$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerde ortalama kelime sayıları ($x=4,85$) dir.

Tablodan görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve iki grup arasında cümlede kullandıkları kelime sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin

öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğinin ve öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlik sonrası verilerine cümle örnekleri sunulmuştur.

Akıcı konuşan öğrenciler

Melisa:

“Eve gittiğimde önce üstümü değiştiririm. Biraz dinlenip yemek yerim. Ondan sonra ödevlerimi yaparım. Ondan sonra azıcık televizyon izleyip yarım saat filan kitap okurum. Ondan sonra yine öyle devam ediyor. Enstirümanlarım falan çalışıyorum. Onlardan şey yapıyorum. Notalar filan var gitar. Onları çalışıyorum. “

Su Eda:

“Eve gidince ilk önce üstümü değiştiririm. Elimi yüzümü yıkarım.yemeğimi yerim. Sonra ödevlere başlarım. Ödevden sonra da işte anneme yardım ederim. Kitap okurum. Test çözerim test yaparım. Konu özetlerimi okurum, defterimi kitabını okurum. Sonra işte anneme yardım ederim o şekilde. “

İrem:

“Okuldan çıktıktan sonra ödevlerimizi ödevlerimi yapıyorum. Önce yemeğimi yiyorum. Ödevlerimi yapıyorum. Annanneme söylüyorum bazen parka çıkıyoruz. Ama genellikle akşam çıkıyoruz yazın. Çünkü güneş olduğu için biraz da. “

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Arda:

“Oyun oynarım. Zaten ben bana küçükken almışlardı bilgisayarını. Bilgisayarımız bozuldu şimdi babam dükkâna kurdu onu. Oraya gittiğimde orda oynuyorum.”

Ali:

“Onlarla beraber ben daha çok eren canı severim. o benim en iyi arkadaşım. Onunla top oynarız. Yakalamaca oynarız. Saklambaç onarız. Ben, Mehmet, Alper acar, berkin, ıı baran, Alper’le hep oynarız. bazenleri futbol oynarız. Başka da bir şey yapmayız. Şimdi arkadaşlarımdan bahsedecem. Kızlardan başlayayım. Zehra, İrem Su, İrem Moğa, ondan sonra sena nur, Dicle, Merve ıı başka Dilara var. “

Bilge:

“Saklambaç. Bir kişi ebe olur. Duvar da sayarlar. Diğerlerinin hepsi saklanır. Ebe olan kişi diğerlerini bulmaya çalışır. Diğer birisini bulursa ebe sobe der. Diğerlerinin

hepsini bulursa onları da ebe sobe der. Önce ebe sobe dediği kişiyi ebe olur. Tombikte top yuvarlağında bir halka yuvarlak çizilir. Onun içine top koyulur...”

4.3.2.2. Konuşma Geneline Cümlede Kullanılan Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde cümledeki ortalama hece sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Cümlede Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	24,44	1002,00	141,00	.129
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	32,40	324,00		

p<0.05

Tablo 41 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki hece sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=141.00, p>0.05). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerde ortalama hece sayıları (x=11,20) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerde ortalama hece sayıları (x=12) dir.

Tablo 41 ‘den görüldüğü üzere akıcı konuşan öğrenciler ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve iki grup arasında cümlede kullandıkları hece sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğinin, dolayısıyla hece sayılarının arttırdığının ve öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda akıcı konuşan

öğrenciler ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlik sonrası verilerine cümle örnekleri sunulmuştur.

Akıcı konuşan öğrenciler

Ebru:

“Ödevlerimi sabah yapıyorum. Genelde akşama bırakmıyorum. Okuldan gittikten sonra. Bazen akşamları da kitap okuyorum. Bazen de biraz ders çalışıyorum öyle işte. Çarpmaları şey yapıyorum. Çarpmalara devam ediyorum.”

Utku:

“Ya ufak bi tane Osman var. Ali bi tane ali diye adam var. Şimdi o adam gemi de mi ne çalışıyor. Başka ülkelere gidiyor. Orada bi tane kadın görüyor Karolin diye. Onla aldatıyor cemileyi. sonra geliyor....”

Melih:

“Elimi yüzümü yıkarım. Üstümü değiştiririm. Yemeğimi yerim. Annem sevdiğim yemekleri yapar. Biraz da televizyona bakarım yarım saat felan. Bazen çizgi filmler seyredirim. Sonra ödevlerime başlarım. Ödevlerimi yapar bitiririm. Ondan sonra da gece olur zaten.”

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Hasan:

“Transfor mice diye bir oyun var. ıı güzel, fare oyunu. oyuna giriyorsun. İlk önce kullanıcı adı diyor, şifre diyor. Oraya kaydoluyorsun. Sonra böyle fareler var. Onlarla şey yapıyorsun gerçek can şey onları da gerçek birileri oynuyor. Sonra oraya giriyorsun.”

Ayfer:

“Araba yarışında u mouse var. Mouseyle de oynayabilirsin. Klavyenin tuşları var. Onlarla düz ya da şey arka yan yol şeyleri var düğmeleri. Onlara basıp ıı şey onu yenmeye çalışıyorsun. O çizgide bitiyor. “

Mehmet:

“....atan grup dizmeye çalışıyor. Belirli bir bölge var. Oraya girmiyor topu atan grup. Sonra herkes topu atarlarsa üç adımda onlar kazanıyor. Sonra sayıyı alıyor. Diğer grup dizerse onlar sayıyı alıyor.”

4.3.2.3. Konuşma Genelinde Kelimede Kullanılan Hece Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kelimedeki ortalama hece sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Kelimede Kullanılan Hece Sayısı

Hece Sayısı	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	24,15	990,00	129,00	.071
Akıcı kon. prob. yaş. ögr.	10	33,60	336,00		
p<0.05					

Tablo 42 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kullandıkları kelimelerde hece sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=129.00, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin kullandıkları kelimelerde ortalama hece sayıları ($x=2,38$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kullandıkları kelimelerde ortalama hece sayıları ($x=2,47$) dir.

Tablodan görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve iki grup arasında kelimede kullandıkları kelime sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğinin ve öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlik sonrası verilerine cümle örnekleri sunulmuştur.

Akıcı konuşan öğrenciler

Melih:

“Onunla da iyi arkadaşız. Sonra Hasan taşçı, Hasan özer. Birsürü arkadaşım var. Onlarla neyim futbol oynuyoruz. “

İpek:

“Mesela çarkıfelek var. Oraya giriyorsun orda birçok şey veriyor. O döndükten sonra sana bişey hediye veriyor. “

Su Eda:

“Ankara’ya gittim ilk gün biraz yorulmuştum işte baya yer gezdiğim için. Farklı havalar şey yaptığım için hafif hastalanmışım. İşte o yüzden annem felan ilaç aldı. Sonra ilaçları kullandıktan sonra hemen toparladım. Ondan sonra test yine çözdüm. İşte boş zamanlarımda dışarıya çıktım. Bilgisayar oynadım bu şekilde.”

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Ali:

“Ben bir efsaneyim vardı. o da korku filimi. Böyle dünya bir hastalığa yakalanıyor. Adam böyle tek kişi kalıyor köpeğiyle birlikte. Hiç dünyada hiç bir şey kalmıyor canavarlar dışında. O hasta olanlar canavar oluyor. Adam onlarla savaşırken böyle bir sürü köpek geliyor. Canavar köpeklerden. Ondan sonra köpekler ona saldırırken köpek de o hastalığa yakalanıyor. Köpek böyle canavar oluyor. Ama adam onu boğuyor öldürüyor. Adam böyle tek kalıyor. Bir tane kız geliyor yanına. O ona yardım ediyor. Arabayla hepsini eziyorlar. Hiç kimse kalmıyor. şey kadın ona yardım ediyor hastalığı düzeltmek için. Ondan sonra geri düzeliyorlar.”

Hasan:

“uu benim bi tane arkadaşım oyundan transfor miceden çıkınca ben ona giriyorum. Sonra ablam geliyor fişi çekiyor. Beni atıyor ordan o bakıyor. “

Ayfer:

“mmm Beyza. Beyza benimle aynı okula ve aynı sınıfa geliyor. Bilge de aynı sınıfa geliyor. Bilge on yaşında. beyzayı bilmiyorum. Onlarla yakalamaca oynuyoruz. Sonra saklambaç oynuyoruz.”

4.3.2.4. Konuşma Genelinde Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde cümledeki ortalama gereksiz kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43. Cümlede Gereksiz Kullanılan Kelime Sayısı

Gereksiz Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	24,66	1011,00	150,00	.192
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	31,50	315,00		
p<0.05					

Tablo 43 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki gereksiz kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=150.00, p>0.05). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerde ortalama gereksiz kelime sayıları (x=,05) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerde ortalama gereksiz kelime sayıları (x=,07) dir.

Tablo 43 ‘den görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve iki grup arasında cümlede kullanılan gereksiz kelime sayısında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilerin kullandıkları gereksiz kelimeleri önemli derecede azalttığı ve öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlik sonrası verilerine cümle örnekleri sunulmuştur.

Akıcı konuşan öğrenciler

Damla:

“Unutamadığım bir günüm. Iı denize girdik sabah. Denizde bir iki saat şöyle oynadım. Kumsalda kumdan kale yaptım çok güzel. Ortasınada deniz suyu falan yaptım. Sonra denizden çıktık. Ordaki büfeden dondurma aldık ark arkadaşım. Daha sonra orda üç buçukta tekrar denize girdik. Dalgalardan kaçmaya çalıştık. Sonra denizden çıktık. Akşam olmuştu. Şey disko vardı orda. Diskoda eğlendik. O kadar işte. “

Gönül Beyza:

“Çık a-aa Amasraya gittik. Kapadokya'ya da. Orda be kapadokyada benim teyzemle umm eniştem var. Onları ziyaret ettik. Orda bol bol ders çalıştık zaten. Oyun oynamamıza şey yoktu. Çünkü böyle gezdiğimiz yerler tarihi eserler doluydu. Oraların fotoğraflarını çektik. Eskiden yaşayan kapadokyada yaşayanların resmi falan vardı. Imm çok iyi ta böyle bi tane put put gibi bir eser yapmışlardı böyle taşlardan beyaz. İsmi ismini şey yazmamışlar oraya da dokuzyüz bilmem ne yılında doğmuş. Hatırlayamadım şu an onu.”

Hasan 1

“Onlarla okulda daha çok futbol oynarız. Saklambaç oynayamıyoruz fazla yerimiz yok saklanacak. Futbol oynuyoruz. Bazen basketbol oynuyoruz. Voleybol hiç oynamıyoruz. Futbolla basketbol oynuyoruz. Bazen de yakalamacılık. Bazen yerden yüksek oynuyoruz.”

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Hasan:

“Sünger bob. ıı onun petrik diye bir arkadaşı var. Onu çok seviyor. petrik de onu çok seviyor. Beraber balık ıı akrep, deniz anası avına çıkıyorlar. Balık avına çıkıyorlar. Çok sev seviyorlar. Sonra denizin altında lokanta gibi bir yer var. Oraya giriyorlar. Orda sucuk, köfte filan yapıyorlar. Sonra petrikin bir tane daha arkadaşı var. O petrikin yanına gelince petrike diyor ki sen benle oyna, sünger bobla oynama diyor. Sonra petrik de onun peşine gidiyor. Sünger bob da üzülüyor eve gidiyor. “

Mehmet:

“Bay ciklet adında bir kitap okudum. bay ciklet ıı bay ciklet kitabı bay ciklet adında bir kitap. Orda bay ciklet diye biri var. ıı kötü biri, kötülük yapmayı seviyor. Sonra poli diye bir kız var. Sonra yanında köpek ceyk var. Bayan sevimli var, pastacı. friday o bilir var. Birde alan taylır var. Alan taylır on iki santim on iki santim boyunda bir kurabiye.

Bay cikletin bir arkadaşı var. o da kasap, üçüncü biri vilyım diye. Birinci kitabını anlatayım. Bay ciklet ıı ilk öncelikle poli köpek ceyki tanımadan önce ceyk limonlu bayır şehrine geliyor. Sonra herkesin bahçesine girip oyun oynuyor. Herkes de bunun bir şans olduğunu düşünüyor. Bay cikletinde bahçesine geldiğinde bay cikletin bahçesini dağıtıyor. Bay ciklet bunun şans olduğunu düşünmüyor. Çok kızıyor. Sonra bay cikletin evi çok dağınık. ama bahçesi herkesin bahçesinden çok güzel olduğu için onun evi de güzel sayılıyor. bahçesi de kirlendiği için onu ona bir peri var....”

Bilge:

“ıı önce elimi yüzümü yıkarım. Üstümü değiştiririm. Yemeğimi yerim. Ödevlerimi yaparım. Biraz ders tekrarı yaparım. Kitabımı okurum. Biraz kardeşlerimle oyun oynarım. Sonra da dışarı çıkarım.”

4.3.2.5. Konuşma Geneline Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde cümledeki ortalama harflerini atlattığı kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 44'de sunulmuştur.

Tablo 44. Cümlede Harfleri Atlanan Kelime Sayısı

Harfleri Atlanan Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	27,29	1047,50	152,00	.206
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	20,70	278,50		
p<0.05					

Tablo 44 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki harfleri atlanan kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. (U=152.00, p>0.05). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerde ortalama

harfleri atlanan kelime sayıları ($x=,07$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdıkları cümlelerde ortalama harfleri atlanan kelime sayıları ($x=,03$) dır.

Tablodan görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve iki grup arasında cümlede harfleri yutulan kelime sayısında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilerin konuşma sırasında kelimelerde seslendirilmemiş bir ses bırakmadıklarının veya azalma gösterdiğinin ve öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlik sonrası verilerine cümle örnekleri sunulmuştur.

Akıcı konuşan öğrenciler

Utku:

“..... hırsız bunu da görmüş eşeği çalmış. bu sefer rüzgara yine gitmiş çocuk. Demiş ki eşeği de çaldılar demiş. Rüzgar da demiş ki o zaman sana bir sopa vericem. Buna döv sopa denince dövüyo birini demiş. Hırsız gitmiş mola yerine yine. Orda yatmaya gitmiş. Uyumuş gibi yapıyormuş birden adam gelmiş sopayı görmüş alacakmış. Vur sopa vur sopa demiş adama vurmaya başlamış sopa ee bu kadar.”

Batuhan:

“zaten okula bir gün bir gün süre sonra okula bir gün başlıcağı öyle döndük. işte aşağı indim. Arkadaşlarım arkadaşlarımla arkadaşlarımla şey oldu. İşte arkadaşlarımla ne yapıyorsunuz ne ediyunuz falan dedim. onlar da iyiyiz dedi. Bu kadar.”

Furkan:

“Saftirik var. Onda çok komik şeyler var. Mesela günlüğü karikatürle gösteriyor, anlatıyor. Yaşamını anlatıyor. Komik şeyler var. Arkadaşı var geziyorlar. Mesela arkadaşı onu sırtında taşıyormuş okula giderken. Bazen servisleri başka yönlerde gidiyormuş. dalga geçiyorlarmış öbür arkadaşlarıyla. Sonra onların da servis yönü ters olunca arkadaşları da onla dalga geçmişler.”

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Mahmut:

“Şimdi bi tane daire çiziyoruz. Bir de üç adım uzaktan topu at dokuz taş daha doğrusu ilk dokuz tane taş diziyoruz yuvarlağın içine. O yuvarlaktan yuvarlaktan başlayarak üç adım ilerisine bir tane çizgi çiziyoruz. Orda ya da illa çizgi çizmemize gerek yok. Ordan şimdi karşı takım sıraya geçiyor. Bir de top taşların olduğu yere de bir kişi geçiyor. Karşıdakiler onun vurursa birazını ya da bi tane vurursa o zaman onlar topu alıyor. Hemen onları vurmaya çalışıyorlar. Eğer onların hepsini dizerlerse tekrar dokuz taş diyorlar. bi de vurmak için üç adım geride olmalıyız. “

Arda:

“Top oynarız. Sonra bir tane arkadaşım var. O hep büyüklerle oynuyordu bu yaz yazın. artık bizimle bizle oynuyor. Bi tane Ahmet Ahmet Hasan diye bir arkadaşımız var. O da çok mızıkçidir. “

Hasan:

“....annesi okula yazdırmıcam diyor. O babası gelince babasına yalvarıyor. Şey diyor ıı babasına diyor ki şey baba beni okula yazdırır mısın diyor. Çok eğlenceli diyor. Bakarız oğlum diyor. Annem izin vermedi ama dedi. Annen izin vermediyse ben izin veririm oğlum diyor. Sonra bir gün çocuk oraya gider okula gidiyor. Sonra babasıyla gidiyor yazdırmak üzereyken şey oluyor yazdırıyorlar. Çocuk ikinci gün ikinci gün okuldan sıkılıyor. Eve gidince sonra babasına diyor ki ben baba ben okuldan sıkıldım beni okuldan al diyor. Sonra babası da kızıyor. Sen okula yazılmak istedin ben paralarımı oraya yatırdım diyor. Sonra şimdi ayrılmak mı istiyorsun diyor. Hayır ayırmıycam orda kalacaksın diyor. Sonra çocuk okula giderken çok üzgün bir şekilde gidiyor. eve geldiğinde annesi yok oluyor babası yok oluyor. ıı sonra tekrar okula gidiyor. Babası orda. Babası adını oradan sildirmiş. Çocuk bi daha gidiyor okula. Sonra yeniden seviyor. ıı sonra babasına gidiyor. Beni tekrar yazdır baba okula diyor. O da yeter artık diyor. Çok kızıyor dövüyor. Sonra benle oyun mu oynuyorsun diyor. Çocuğu dövüyor. Sonra babası çocuğu yine okula yazdırıyor. Okula yazdırdıktan soran eve gelince bi bakıyor ki babası yerde annesi de yatıyor.”

4.3.2.6. Konuşma Genelinde Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Durumu

Araştırmada akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde cümledeki ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden "Mann Whitney U-Testi" uygulanmış ve sonuçlar Tablo 45'de sunulmuştur.

Tablo 45. Cümlede Yarım Bırakılan Kelime Sayısı

Yarım Bırakılan Kelime	n	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Akıcı konuşan öğrenciler	41	25,55	1047,50	186,50	.655
Akıcı kon. prob. yaş. öğr.	10	27,85	278,50		
p<0.05					

Tablo 45 incelendiğinde, akıcı konuşan öğrencilerin görüşme verileri ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerdeki yarım bırakılan kelime sayılarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($U=186.50$, $p>0.05$). Ayrıca akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümlelerde ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları ($x=,01$) iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmelerinde kurdukları cümlelerde ortalama yarım bıraktıkları kelime sayıları ($x=,01$) dir.

Tablodan görüldüğü üzere başarılı olarak kabul edilen 41 kişilik grup ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin, etkinlikler sonrası, akıcı konuşan öğrencilerin konuşma becerisi düzeyine ulaştığı ve iki grup arasında cümlede yarım kalan bırakılan kelime sayılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle uygulanan 60 saatlik etkinlikler dizisinin öğrencilerin cümlede yarım bıraktıkları kelime sayılarının önemli derecede azalttığının ve öğrencilere akıcı konuşma becerisi kazandığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda akıcı konuşan öğrenciler ile başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin etkinlik sonrası verilerine cümle örnekleri sunulmuştur.

Akıcı konuşan öğrenciler

Gönül:

“Orda böyle matematikle ilgili bilmediğimiz bu senenin konuları. İşte öbür se senenin konuları. Bisürü şeyler var. Türkçeyle ilgili biler, fen bilgisiyile ilgili bilgiler, müzikle ilgili bilgiler. Mesela fen bilgisinde iskeletimizin bazı yapılarından birinde çok böyle sıvılar varmış. Onları gösteriyodu. O sıvılardan bazıları zehirliymiş. Öddeki sıvılar mesela zehirliymiş. Onlar patladığında o zehir vücudumuza akıyomuş. O yüzden u çok dikkatli iyi beslenmemiz gerekiyomuş. “

Oğuzhan:

“Kırmızı başlıklı kız. Bi kız varmış. an büyükannesi ona bir başlık örmüş. Kırmızıymış hep onu takarmış. Bir gün annesi börek falan yapmış. Demiş ki bunu büyük annene götür. Ormanın içinden geçerken hiç oyalanmadan git demiş. Bi birden giderken çiçeklere çiçekler görmüş. Büyükannem bunları sever diye toplarken bir kurt gelmiş. Nereye gidiyorsun demiş. Büyükanneme gidiyorum demiş. O çantanın içinde neler ne yemekler var demiş. Börek falan var demiş. Sonra giderken kurt koşmuş. Büyükannesini bir yere hayır yutmuş çiğnemedi. Sonra dolabın uı sonra büyükannenin elbiselerini çıkarıp kendine giydirmiş. ka kapı açılmış. Kırmızı başlıklı kız içeri girdiğinde büyükanne sana yemekler getirdim al ye demiş. Getir şuraya yavrum falan demiş kurt. Büyükannesine sormuş ki senin ellerin niye bu kadar büyüdü. Hasta yok yaşlandım biraz ondan. Niye sesin değişti? Hastayım ya ondan demiş. Sonra birden kurt saldırmış kıza da. kıza da yutmuş. Yemekleri yemiş. Sonra bir yere gidip su içmiş. Yatmış orda. Bir avcı o kurdu görmüş çok şişman olduğunu. Sonra annesi dur neydi. “

Aslı:

“tatilde öncelikle Tunceli'ye gittim. Sonra Ankara'ya geldim. Ondan sonra teyzemgille birlikte ya İzmir'e gittim sonra. bir gün orda kaldım. Teyzemgil oraya geldi. Özdere'ye gittim. Özdere'den Kuşadası'na gittim. bir hafta orda kaldım. Ondan sonra şey an ankaraya gittim. Babamla birlikte amcamlarım amcamda gelmişti. Amcamla birlikte istanbula gitmiştik. kocaeliye gittim. Kocaeli'nden babannem vardı. Baannem arabasını bize emanet etmişti. Hala bizde duruyor. uı arabayı şu anda biz kullanıyoruz. babannem bize vermişti. Ondan sonra teyzemgile bi akşam gittik. Ondan sonra ordu evine kalmaya gittik. Ordu evinden sonra ankaraya geldik. Yani bu kadar yani. “

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler

Hasan:

“Bir tane bir tane adam var. Onun ço çocuğu var. Okula göndermiyorlar çocuğunu. Sonra bir gün o evden çıkıyor okula gidiyor. Sonra bir tane sınıfın kapısını çalıyor. Giriyor içeri. Sonra ben bir ders kalabilir miyim diyor. O da kalabilirsin diyor. Sonra şey annesine hemen koşuyor. Ben okulu çok sevdim anne beni okula yazdır diyor. Annesi okula yazdırmıcam diyor. O babası gelince babasına yalvarıyor. Şey diyor u babasına diyor ki şey baba beni okula yazdırır mısın diyor. Çok eğlenceli diyor. Bakarız oğlum diyor. Annem izin vermedi ama dedi. Annen izin vermediyse ben izin veririm oğlum diyor. Sonra bir gün çocuk oraya gider okula gidiyor. Sonra babasıyla gidiyor yazdırmak üzereyken şey oluyor yazdırıyorlar.”

Oğuzhan:

“...babasının kafasına şey mayın mı ne döktü. Yine tavan arasına gitti. Her zaman tavan arasına gitti. Bir de bir gün kasabaya gitmişlerdi. Orda annesi defteri bittiği için yeni bir defter alacaktı. bu yüzden de şey gittiklerinde orda bir de bir yerde yemek yiyeceklerdi. Bu yüzden şey ilk bi ayrıldılar. Yumurta getirmişlerdi. Onları satacaklardı. Babası ve zozo başka bir yere annesi ve hizmetçileri başka bir yere gittiler. zozo kaybolmuştu. Bir at görmüştü. Onu çok sevmişti. Ama biri almıştı onu. Dönüşte babasını hemen bulacaktı ama bulamadı. bu yüzden atı alamamıştı. Ağlamıştı yani çok istediği için bu atı. Ama sonradan yani sonra şey yemek yemek için gittiler. Orda zozo yine gelemedi. Çünkü bir yer de dalgınlaşmıştı. Orda da bir çocuk gördü. Başkanın çocuğuydu. O sırkaların üzerinde durmaya çalışıyordu. zozo da onu denemek istedi. Denedi ama sonradan da şey u sonradan denedi ama düştü evin içine, yemeklerin içine düştü. Kuyruklu yıldız geliyor diye yemeğe gittikleri kişi bayıldı. orda zozo da onun yüzüne yaptığı yemeği dökünce uyandı hemen...”

Mahmut:

“u bi tane arkadaşım var Erhan. Bir tane daha var. Karşı komşumuz Mert adı. Genellikle ödevlerimizi yaptıktan sonra dışarıya çıkıyoruz. Bi bir saat falan oynuyoruz. Sonra eve geliyoruz, dinleniyoruz.”

4.4. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler Sonrasında Konuşma Becerilerinin Değişimi

4.4.1. Psikolojik Boyutundaki Değişimi

Akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrencinin psikolojik boyutta ön gözlem, ara gözlem ve son gözlem puanları arasında anlamlı farklılığının olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Psikolojik Boyut Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları

Gözlemler	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
1.gözlem	Negatif sıra	4	5,50	22,00	1,355	,176
	Pozitif sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	3	-	-		
2.gözlem	Negatif sıra	7	4,71	33,00	,893	,372
	Pozitif sıra	1	3,00	3,00		
	Eşit	2	-	-		
3.gözlem	Negatif sıra	6	5,00	30,00	2,100	,036
	Pozitif sıra	3	5,00	15,00		
	Eşit	1	-	-		
p<0.05						

Tablo 46'da yer alan bilgiler incelendiğinde akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrencinin araştırma başlamadan önce ölçülen akıcı konuşma becerileri (1.gözlem) ile araştırmanın beşinci haftasında ölçülen akıcı konuşma becerileri (2.gözlem) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bunun yanında öğrencilerin 2. gözlem puanları ile 3. gözlem puanları arasında da istatistiki olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır ($p>0,05$).

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma öncesindeki akıcı konuşma beceri puanları (1.gözlem) ile araştırma sonunda elde edilen akıcı konuşma

beceri puanları (3.gözlem) arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Fark puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde, 3. gözlem puanının lehine anlamlı bir farklılık -düşüş- hesaplandığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma sonrasındaki psikolojik boyuta ilişkin puanları, araştırma öncesindeki puanlarından anlamlı derecede düşüktür. Bu bulgu, araştırmanın kapsamı içerisinde akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin psikolojik boyutta iyileşmelerin gerçekleştiğinin bir göstergesidir.

Etkinlikler öncesi yapılan görüşmenin gözlenmesinden hareketle öğrenciler başlangıçta konuşma esnasında duygularını yansıtmakta problem yaşamaktadırlar. Bunun yanında konuşmaya devam etme hususunda istekli olmamaları, konuşurken heyecanlanmaları ve dinleniyor olmalarının yarattığı olumsuz etki öğrencileri psikolojik açıdan rahatsız etmekte ve bu durum da konuşmalarına yansımaktadır. Bu durum gözlenebildiği kadar öğrencilerin konuşmalarına da yansımaktadır. Örneğin;

Araştırmacı: Arda yaz tatili yeni bitti. Tatilde neler yaptın bana biraz anlatır mısın?

Arda: Oyun oynadım. 111 bi yerlere gittik arkadaşlarımla.

Araştırmacı: Mesela tatile gittin mi? Nerelelere gittin?

Arda: Hıhı

Araştırmacı: Nerelelere gittin tatile bana biraz anlatır mısın?

Arda: 111 İzmir'e gittik. Ondan sonra Sinop'a gittik. İstanbul'a gittik.

Araştırmacı: Mesela kiminle gittiniz? Ne kadar kaldınız?

Arda: Ailecek gittik.

Araştırmacı: Peki en çok hangisi hoşuna gitti? ne vardı orda? nereleri gezdin?

Arda: İzmir.

Arda'nın ön görüşmelerdeki konuşmasından da görüldüğü üzere Arda konuşmaya istekli değildir ve bu nedenle kısa cevaplar vermektedir. Aynı durum Ali'nin aşağıdaki örnek konuşmasında da görülmektedir. Bunun yanında duygularını göstermediği gibi kelimelerle de ifade etmemiştir.

Araştırmacı: Bana biraz kendinden ve aileden bahseder misin? Mesela kaç kardeşsiniz? Annen, baban ne iş yaparlar?

Ali: İki. Ablam var Arzu. Yani annem iş yapmıyor. Ev hanımı. Babam çalışıyor.

Araştırmacı: Nerde çalışıyor baban.

Ali: Servisçilik. Çalışanları götürüyo.

Araştırmacı: Nerde yaşıyorsunuz?

Ali: Burda.

Araştırmacı: Burası neresi? Ankara mı?

Ali: Evet.

Araştırmacı: Ankaranın neresinde?

Ali: Yenimahalle SSK blokları.

Araştırmacı: : Kardeşin kaç yaşında? O ne iş yapıyor?

Ali: Ablam var. On altı. Okula gidiyo. Daha doğrusu on beş mi ne.

Araştırmacı: Peki yaz tatili yeni bitti. Tatilde neler yaptın bana biraz anlatır mısın?

Ali: Şeye gittik. Tatile gittik. İım geldik. Arkadaşlarımla oynadım. Ödevlerimi yaptım. Mmm öyle işte.

Araştırmacı: Ne ödevi? Kim ödev verdi?

Ali: Öğretmen.

Araştırmacı: Ne ödevi vardı?

Ali: İıı bi tane kitap vardı. Onu yaptık.

Araştırmacı: Kitabın nesini yaptınız?

Ali: Bulmacalı. Bulmacaları yaptım.

Fakat uygulanan etkinlikler sonrasında öğrencilerin konuşmaya daha istekli oldukları, konuşurken heyecanlanmadıkları, duygularını daha rahat ifade ediyor oldukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Nerde oturuyorsunuz Arda?

Arda: Biz şu SSK bloklarında, altıncı k bloklarında, otuz beşe yedi.

Araştırmacı: Peki Arda mahalledeki arkadaşlarını bana biraz anlatır mısın? Neler yaparsınız beraber?

Arda: Oynarız. Top oynarız. Sonra bir tane arkadaşım var. O hep büyüklerle oynuyordu bu yaz yazın. Artık bizimle bizle oynuyor. Bi tane Mehmet Mehmet Yavuz diye bir arkadaşımız var. O da çok mızıkçıdır.

Araştırmacı: Neler yapıyor ki?

Arda: Şöyle ııı futbol oynadığımızda o benim o benim yerimi alıyor hep o oynuyor.

Arda'nın etkinlikler sonrası konuşmasından da görüldüğü gibi Arda sorulan sorulara daha uzun cevaplar vermiş, kendisini daha rahat ifade etmiştir. Aynı durum aşağıdaki Ali'nin örnek konuşmasında da görülmektedir. Konuşurken duygularını davranışlarına yansıttığı gibi kelimelerle de ifade etmiştir.

Araştırmacı: Ali bana biraz kendinden ve ailenden bahseder misin? Mesela kaç kardeşsiniz? Annen, baban ne iş yaparlar?

Ali: İki kardeşiz. Benim ablam var Arzu Güneş diye. Annem ev hanımıdır. Babam servisçidir.

Araştırmacı: Peki, kardeşin kaç yaşında, o ne iş yapar?

Ali: Ablam mı? Ablam on altı yaşında lise ikiye gidiyor. İş yapmıyor sadece okuyor.

Araştırmacı: Peki, nerde yaşıyorsunuz Ali?

Ali: Burada demette oturuyoruz. Demet SSK bloklarında oturuyoruz.

Araştırmacı: Peki, Ali bana mahalledeki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Ali: Ahmet Ercan var. Tuna var. Ufuk var. Özgür Kaya var. Çağan var. Emre var. Bir de Mert var. Onlarla top oynarız. Saklambaç oynarız. Bazenleri on bir elli oynarız.

Araştırmacı: On bir elli nasıl bir oyun bana biraz anlatır mısın?

Ali: Yakalamaca gibi ama arkadaşları sadece ebiliyor. Ebelerken on bir elli diye bağırıyorsun. Onlar onlar kaçıyor. Sona kalan kişi kral oluyor. Kral ebe seçilmiyor. Öyle bir oyun.

Araştırmacı: Peki bana okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Ali: Onlarla beraber ben daha çok eren canı severim. O benim en iyi arkadaşım. Onunla top oynarız. Yakalamaca oynarız. Saklambaç onarız. Ben, Öztürk, Fethi Kaçar, Berkcan, ııı Baran, Çetinle hep oynarız. Bazenleri futbol oynarız. Başka da bir şey yapmayız. Şimdi arkadaşlarımdan bahsedecem. Kızlardan başlayayım. Zehra, Elif Naz, Selcen Çalar, ondan sonra Sevda Nur, Sevgi, Merve ııı başka Dilara var.

4.4.2. Fiziksel Boyutundaki Değişimi

Akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrencinin fiziksel boyutta ön gözlem, ara gözlem ve son gözlem puanları arasında anlamlı farklılığının olup olmadığının

belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Fiziksel Boyut Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları

Gözlemler	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
1.gözlem 2.gözlem	Negatif sıra	7	4,14	29,00	0,773	,440
	Pozitif sıra	2	8,00	16,00		
	Eşit	1	-	-		
2.gözlem 3.gözlem	Negatif sıra	0	0,00	0,00	2,670	,008
	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1	-	-		
1.gözlem 3.gözlem	Negatif sıra	0	0,00	0,00	2,803	,005
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0	-	-		

$p < 0,05$

Tablo 47'de yer alan bilgiler incelendiğinde akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrencinin konuşmanın fiziksel boyutunda araştırma başlamadan önce ölçülen akıcı konuşma becerileri (1.gözlem) ile araştırmanın beşinci haftasında ölçülen akıcı konuşma becerileri (2.gözlem) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Bunun yanında öğrencilerin 2.gözlem puanları ile 3. gözlem puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < 0,05$).

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma öncesindeki akıcı konuşma beceri puanları (1.gözlem) ile araştırma sonunda elde edilen akıcı konuşma beceri puanları (3.gözlem) arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Fark puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde, 3. gözlem puanının lehine anlamlı bir farklılık hesaplandığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma sonrasındaki fiziksel boyuta ilişkin puanları, araştırma öncesindeki puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu,

araştırmanın kapsamı içerisinde akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin fiziksel boyutta iyileşmelerin gerçekleştiğinin bir göstergesidir.

Etkinlikler öncesi yapılan görüşmelerin gözlenmesinden hareketle öğrenciler çalışma öncesinde öğrenciler dinleyen ile göz teması kurmaktan kaçınmakta, çoğunlukla konuşmasına eşlik etmeyen hareketler sergilemekte, oturduğu yerde sürekli hareket halinde, jest ve mimik hareketlerini doğru kullanamamaktadır. Ayrıca konuşma esnasında sesinin tonunu ayarlayamamakta genellikle kısık sesle konuşmaktadır. Bunun yanında monoton bir konuşma sergilemekte aynı ses tonu ile başlayıp aynı ses tonu ile konuşmasını bitirmektedir. Kendisine sorulan sorulara cevap vermeden önce uzun bir süre beklemekte, konuşmasına yutkunarak ve sessiz kalarak aralar vermektedir.

Fakat uygulanan etkinlikler sonrasında öğrencilerin kendilerini dinleyen ile göz teması kurduğu, dinleyici ve konuşana dönük oturduğu, sürekli hareket etmekten vazgeçtiği, jest ve mimik hareketlerini konuşmanın içeriğine göre düzenledikleri gözlenmiştir. Ayrıca konuşmayı monotonluktan kurtarıp, konuşmanın içeriğine göre ve anlattıkları, yaşadıkları duygu değişimine göre seslerinin tonunu ayarladıkları görülmüştür. Kendilerine sorulan sorulara daha hızlı cevap verdikleri, konuşmak için düşünme sürelerinin kısaldığı, gereksiz duraklamalar yapmadıkları tespit edilmiştir.

4.4.3. Konuşma Boyutundaki Değişimi

Akıcı konuşma problemi yaşayan on öğrencinin konuşma boyutunda ön gözlem, ara gözlem ve son gözlem puanları arasında anlamlı farklılığının olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Konuşma Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları

Gözlemler	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
1.gözlem	Negatif sıra	4	4,38	17,50	1,021	,307
	Pozitif sıra	6	6,25	37,50		
	Eşit	0	-	-		
2.gözlem	Negatif sıra	10	5,50	55,00	2,803	,005
	Pozitif sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		
3.gözlem	Negatif sıra	10	5,50	55,00	2,805	,005
	Pozitif sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	0	-	-		

p<0.05

Tablo 48'de yer alan bilgiler incelendiğinde akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrencinin konuşma gözlem formunun konuşma boyutunda araştırma başlamadan önce ölçülen akıcı konuşma becerileri (1.gözlem) ile araştırmanın beşinci haftasında ölçülen akıcı konuşma becerileri (2.gözlem) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bunun yanında öğrencilerin 2.gözlem puanları ile 3. gözlem puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p<0,05$).

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma öncesindeki akıcı konuşma beceri puanları (1.gözlem) ile araştırma sonunda elde edilen akıcı konuşma beceri puanları (3.gözlem) arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Fark puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde, 3. gözlem puanının lehine -düşüş- anlamlı bir farklılık hesaplandığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma sonrasındaki konuşma boyutuna ilişkin puanları, araştırma öncesindeki puanlarından anlamlı düşüktür yüksektir. Bu bulgu, araştırmanın kapsamı içerisinde akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin konuşma boyutunda iyileşmelerin gerçekleştiğinin bir göstergesidir.

Etkinlikler öncesi yapılan görüşmelerin gözlenmesinden ve konuşmaların analizinden hareketle öğrenciler başlangıçta genel olarak dilbilgisi kurallarına uymamaktadırlar. Çoğunlukla konuşurken devrik cümleler kurmakta, sıklıkla cümle ve kelime tekrarı yaparak anlatım bozukluklarına sebep olmakta, düşünmek adına zaman kazanmak için çok sık dolgu sesleri kullanmakta ve özne-yüklem uyumuna dikkat etmemektedirler. Örneğin;

Araştırmacı: Ne yapıyorlardı bunlar?

Egemen: Ya mesela bi tane Berat diye bi çocuk var. Na aa şey aha sana taş atacam. Aha sana taş atacam filan diyodu. Sonra bigün akşam eline çakmağı almış. Seni yakacam. Seni yakacam falan diyodu. Çocuk sekiz kilo mu ne. Yaşı da dört beş yaşında çocuk. Kardeşimle aynı yaşta. Ama kardeşim daha kilolu ondan. İmm sonra işte ımm ımm orda gezme gezdik demiştim.

Araştırmacı: Nereleri gezdiniz? Bana gezdiğini yerleri anlatır mısın?

Egemen: Mesela Alanya kalesini gezdik. Orda tarihi bi yer vardı. Adını bilmiyorum. Damlataş mağarasını gezdik. Dim çayındaki orda piknik yaptık. İmm sonra işte ımmm korsan mağarasına gittik orda. Orayı gezdik. Yüzdük orda. O kadar.

Araştırmacı: Sonra tekrar Ankara'ya döndün sanırım. Peki, tatilin kalan kısmında Ankara'da neler yaptın?

Egemen: Haha. Sonra kurslarım filan başladı. Tenis kursu, yüzme kursu, Kur'an kursuna gittim. bi ımmm beş haf altı hafta. Sonra da benim tenis kursumla yüzme kursum başladı. Sekiz gün sek se ımmm aa şey ımmm ik sekiz ımm ayda sekiz kez gittik. Haftada iki kez gidiyoduk. İmm sonra orası bitti. Tenis kursum devam ediyö. Şimdi basketbol kursum başlıcak. O kadar.

Araştırmacı: Peki, Egemen okuldan sonra eve gittiğinde neler yaparsın genelde?

Egemen: İmm eve gidince şey üstümü değiştiririm. Yemeğimi yerim. İmm şey ödevlerimi yaparım. Dışarı çıkarım. Bi saat sonra filan eve gelirim. Bilgisayar oynarım. Sonra ders çalışırım. Sonra biraz televizyon izledikten sonra gene ders çalışırım. Sonra da yatarım.

Egemen'in ön görüşmelerdeki konuşmasından da görüldüğü üzere Egemen anlatımın akışını bozan gereksiz dolgu seslerine çok sık yer vermektedir. Ya da;

Araştırmacı: Özbağ nasıl bir yer bana biraz orayı anlatır mısın?

Oğuzhan: Özbağ ııı Özbağ ıımm şey ıım neydi köy bi köy. Onu zaten biliyorsunuzdur. Sonra ııı

Araştırmacı: Ben bilmiyorum.

Oğuzhan: Özbağ Kırşehir Kırşehir gelmeden tam arkasında duruyor. Sonra bir ııı bir sürü köpekler var. Başka ııımm başka ıı mesela bitkiler felan. ... Sonra diğer bahçesinde diğer bahçesinde de şey ııı aa ar armut. evet armut yine kayısı. Sonra dut ııı şey patates. Başka aklıma gelmiyor.

Araştırmacı: Nasıl bir oyun bu. Biraz anlatır mısın?

Oğuzhan: Bu mesela bi ülke bir sürü ülkeler var. Orayı keşfe keşfediyö. Görev yapıyo. Öyle bişey.

...

Araştırmacı: Mesela Artur kim? Bir bebek mi bir kadın mı?

Oğuzhan: Bir erkek. yani oku oku okula gidiyo. dört dört üçüncü sınıfa gidiyolar. Yani öyle bişey yani. Ba Bazen biraz korku korku oluyo. baz bazen olmuyo. Öyle bişey.

Araştırmacı: Peki. Oğuzhan okuldaki arkadaşlarıyla aran nasıl? Bana onlardan biraz bahseder misin?

Oğuzhan: Üçüncü yani birinci sınıftan beri ıı şey Aytuğ diye bi arkadaşım vardı. Hep ba hep birlikte oynuyorduk. Aaa bir hafta felan öyle oldu. Sonra sonra başkalarıyla da oynamaya başladık. Aaa ııımm aaa ıııı üçüncü sınıfta da ııı arkadaşım İzmir'de ıı tatilde işte birilerini ayırırken babası ölmüştü. Bu yüzden İzmir'e taşınmak zorunda kaldılar. Bu şe bu sebeple İzmir'e taşındılar. Şimdi de zaten Furkan'la şey yapıyorum.

Oğuzhan'ın ön görüşmesindeki konuşmasından görüldüğü üzere Oğuzhan kelime tekrarları yapmaktadır. Ya da;

Araştırmacı: En çok hangisi hoşuna gitti. Biraz anlatır mısın?

Bilge: Antalya'ya da gittim de orası biraz dalgalıydı.

Araştırmacı: Kuşadası'nı biraz anlatır mısın?

Bilge: ııı fazla gezmedim orayı ben. amcamlara gitmişim orda.

Araştırmacı: Peki, sonra tekrar Ankara'ya döndün sanırım. Peki, tatilin kalan kısmında Ankara'da neler yaptın?

Bilge: Dışarı çıktım. Alışverişe gittik. Bu kadar.

Araştırmacı: mesela bana arkadaşlarını biraz anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Bilge: Bütün arkadaşlarımı seviyorum ben.

Bilge'nin ön görüşmesindeki konuşmasından da dilbilgisi kurallarına uymayarak devrik cümleler kurduğu görülmektedir. Ayrıca etkinlikler öncesinde öğrencilerin kendilerine sorulan sorulara açıklayıcı cevaplar vermedikleri, yönlendirme bekledikleri ve sorulara parçalar halinde cevap verdikleri gözlenmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Bana arkadaşlarını biraz anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Ayfer: Voleybolu çok seviyoruz arkadaşlarımla.

Araştırmacı: Kim bu arkadaşların?

Ayfer: Tuğba, Merve, Özge, Hanife ok onlar.

Araştırmacı: Neler oynuyorsunuz?

Ayfer: Voleybol. Iı sonra yakantop. İp atlama. Onları. Bi de yakalamaç ve körebe.

Araştırmacı: Bana en çok zevk aldığın oyunu anlatır mısın?

Ayfer: Voleybol.

Araştırmacı: Biraz anlatsana nasıl oynuyorsunuz?

Ayfer: Iı yani topu alıyoruz. Herkes bi yerlerine geçiyo. Kareye üçgen. Sonrada onlar oo onları şey atıyo onlarda.

Ayfer'in etkinlik öncesi konuşmasından görüldüğü üzere Ayfer kendisine sorulan soruya tam cevap vermemiş, sorunun cevabı için yeni yönlendirmeler beklemiş ve sorunun cevabını vermiştir.

Fakat uygulanan etkinlikler sonrasında öğrencilerin dilbilgisi kurallarına uydukları hem gözlem formundan hem de konuşmaların analizinden görülmektedir. Öğrenciler devrik cümleler kurmaktan vazgeçmiş, anlatım bozukluklarına sebep olan cümle ve kelime tekrarlarından, düşünmek adına kendilerine zaman kazandırdıkları dolgu seslerini kullanmaktan vazgeçmiş ya da çok aza indirmiştir. Cümlelerdeki özneyüklem ilişkilerine daha çok dikkat etmişlerdir. Örneğin;

Araştırmacı: Bana lojmandaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Egemen: Mesela ilhan diye bir arkadaşım var. Sefayla ilhan ikisiyle baya oynarız. Futbol oynarız. İşte basketbol oynarız. Parkta kuduz diye bir oyun var. Onu oynarız. Saklambaç oynarız. Körebe oynarız.

Araştırmacı: Mesela körebeyi nasıl oynuyorsunuz? Bana biraz anlatabilir misin?

Egemen: Bir tane ebe seçiyoruz. Gözlerini kapatıyor. Şey mesela birinin taşa olduğunu duyarsa, sesi gelirse taş diyor. Eğer taştakini yakalarsa ebe oluyor taşa olan. İşte sonra da yakalamaya çalışıyor gözleri kapalı, öyle.

Araştırmacı: Peki birde kuduz diye bir oyundan bahsettin. Onu da anlatır mısın?

Egemen: Gene bir tane ebe seçiyoruz otuz dokuza kadar sayıyor. Kuduz diye bağırıyor. İşte çime basmak yasak. Taşa felan basabiliriz. ııı şey çime basan tek ebe oluyor. Tek ebe olan da kuduz diyerek ebeliyor.

Araştırmacı: Peki okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar?

Egemen: Servan var. Ferit Şerefli var. Umur var. Çağlar Kelam var. Zaten hepsi de birbirinden ayrı özellikleri var. Mehmet Aykut biraz şişko. Şey Ferit Şerefli biraz garip davranıyor. Mehmet normal. Çağlar'da bildiğiniz kadar.

Araştırmacı: Peki Egemen okuldan sonra eve gittiğinde neler yaparsın genelde?

Egemen: İlk önce elimi yüzümü yıkarım. Sonra üstümü değiştirip yemeğimi yerim. Ödevlerimi yaparım. Dışarı çıkarım. Eve gelince de ders çalışıp bilgisayar oynarım.

Egemen'in son görüşmesindeki konuşmasından da görüldüğü üzere Egemen anlatımın akışını bozan gereksiz dolgu seslerini artık kullanmamaktadır. Ya da;

Araştırmacı: Nerde oturuyorsunuz Mustafa?

Oğuzhan: Ssk bloklarında.

Araştırmacı: Bana mahalledeki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Oğuzhan: Sekiz yıllık bir arkadaşım var adı Tolga. Ol onla bisiklet süreriz akşam, akşama doğru, hava karardığında. Güneş olduğunda süremediğimiz için. Hava karardığında süreriz. Sonra iki arkadaşım daha var. Onlarla da süreriz. Bazen futbol oynarız. ııı bu kadar.

Araştırmacı: Bana okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Oğuzhan: Mesela bugün şey yeni bir oyun bulmuştuk biz. Lastik fırlatmaca. Aslında ben bişey yapacaktım bugün. Sonra herkes de onu alınca ben bişey gösterdim. Herkeste

çok fazla olduğu için birlikte lastik fırlatmaca oynadık. Sonra bazen futbol oynuyoruz. ⁱⁱⁱ sonra sınıfta oyunlar oynuyoruz. Sos felan. Bu kadar.

Araştırmacı: Sos nasıl bir oyun bana biraz onu anlatır mısın?

Oğuzhan: Kare şeklinde bir şekil kare çiziyoruz bir. Onda da mesela şöyle harfler koyuyoruz karenin içine. Çizgiler atıyoruz. İlk sos oynarsak x koyuyoruz. Sonra o x olursa onu bir yaparsa x'i koyup bir puan alıyor. Sonra yine onda oluyor. Öyle devam ediyor.

Oğuzhan'ın etkinlikler sonrasındaki konuşmasından görüldüğü üzere Oğuzhan etkinlikler sonrasında kelime tekrarları yapmamaktadır. Aşağıda Bilge'nin son görüşmesindeki konuşmasından da dilbilgisi kurallarına uyduğu devrik cümleler kurmaktan vazgeçtiği görülmektedir.

Araştırmacı: Peki dizi seyredersin televizyonda?

Bilge: Evet.

Araştırmacı: Neler seyrederdin ve bana biraz anlatabilir misin bu dizileri?

Bilge: Tamam. Türkün uzayla imtahanı, muhteşem yüzyıl, öyle bir geçer zaman ki. Türk'ün uzayla imtahanında gezegenler var. Türkler uzaya gidiyor. Uzayda bir gezegende kayboluyorlar. Dünyayı bulmaya çalışıyorlar. Sonra bir başka gezegene gidiyorlar. Orda birileri var. Onlarla dövüşüyorlar. Sonra onlar kendi gezegenlerine gitmeye çalışıyorlar.

Araştırmacı: Peki muhteşem yüzyıl nasıl bir dizi?

Bilge: Muhteşem yüzyılda Hürrem sultan var. Bi de Mahidevran sultan var. İkisi düşman, kavga ediyorlar. Süleyman da savaşmaya gidiyor.

Ayrıca etkinlikler sonrasında öğrencilerin sorulara daha açıklayıcı cevaplar verdikleri, yönlendirme için yeni sorulara ihtiyaç duymadıkları görülmektedir. Örneğin aşağıdaki Ayfer'in uygulama sonrası konuşmasından görüldüğü üzere Ayfer kendisine sorulan soruya tam cevap vermiştir.

Araştırmacı: Peki okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Ayfer: mmm Beyza. Beyza benimle aynı okula ve aynı sınıfa geliyor. Serpil de aynı sınıfa geliyor. Serpil on yaşında. Beyza'yı bilmiyorum. Onlarla yakalamaca oynuyoruz. Sonra saklambaç oynuyoruz.

Araştırmacı: Yakalamacayı nasıl oynuyorsunuz arkadaşlarınızla?

Ayfer: Biri ebe oluyor. Onu ebelemeye çalışıyor. Sonra o ebe olduğu zaman onu gene ebeliyorsun.

Araştırmacı: Ayfer televizyonla, bilgisayarla aran nasıldır?

Ayfer: İyi.

Araştırmacı: Neler yaparsın bilgisayarın başına oturduğunda?

Ayfer: Oyun oynarım, ııı araştırmalar yaparım.

Araştırmacı: Ne tür oyunlar oynarsın? bana biraz anlatır mısın bu oynadığın oyunları?

Ayfer: Araba yarışı sonra da toplama, çıkarma, bölme onlardan çözerim bilgisayarda. Sonra.

Araştırmacı: Mesela araba yarışını nasıl oynuyorsun? biraz anlatır mısın bana araba yarışını?

Ayfer: Araba yarışında ıı mouse var. Mouseyle de oynayabilirsin. Klavyenin tuşları var. Onlarla düz ya da şey arka yan yol şeyleri var düğmeleri. Onlara basıp ııı şey onu yenmeye çalışıyorsun. O çizgide bitiyor.

4.4.4. Konu Boyutundaki Değişimi

Akıcı konuşma problemi yaşayan on öğrencinin konuşma gözlem formunun konu boyutunda ön gözlem, ara gözlem ve son gözlem puanları arasında anlamlı farklılığının olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Öğrencilerin Konu Gözlem Puanları Arasındaki Farklılık-Wilcoxon Test Sonuçları

Gözlemler	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
1.gözlem	Negatif sıra	3	5,83	17,50	,593	,553
	Pozitif sıra	6	4,58	27,50		
2.gözlem	Eşit	1	-	-		
2.gözlem	Negatif sıra	0	0,00	0,00	2,810	,005
	Pozitif sıra	10	5,50	55,0		
3.gözlem	Eşit	0	-	-		
1.gözlem	Negatif sıra	2	1,50	3,00	2,497	,013
	Pozitif sıra	8	6,50	52,00		
3.gözlem	Eşit	0	-	-		
p<0.05						

Tablo 49'da yer alan bilgiler incelendiğinde akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrencinin araştırma başlamadan önce ölçülen akıcı konuşma becerileri (1.gözlem) ile araştırmanın beşinci haftasında ölçülen akıcı konuşma becerileri (2.gözlem) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bunun yanında öğrencilerin 2.gözlem puanları ile 3. gözlem puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma öncesindeki konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanları (1.gözlem) ile araştırma sonunda elde edilen akıcı konuşma beceri puanları (3.gözlem) arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Fark puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde, 3. gözlem puanının lehine anlamlı bir farklılık hesaplandığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma sonrasındaki konu boyutuna ilişkin puanları, araştırma öncesindeki puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu, araştırmanın kapsamı içerisinde akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin konuşmanın konu alt boyutunda iyileşmelerin gerçekleştiğinin bir göstergesidir.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma öncesinde (1.gözlem) ve araştırma sonrasındaki gözlem (3.gözlem) değerlerinin tüm boyutlarda anlamlı farklılık yarattığı, başka bir anlatımla akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin araştırma öncesinde (1.gözlem) ve araştırma sonrasında (3.gözlem) psikolojik, fiziki, konuşma ve konu boyutlarında deneyler lehine iyileşmeler gerçekleştiği belirlenmiştir.

Etkinlikler öncesi yapılan görüşmelerin gözlenmesinden ve konuşmaların analizinden hareketle öğrenciler başlangıçta üzerinde konuşacakları konuya mantıklı girişler yapmamaktadırlar. Örneğin;

Araştırmacı: Bana biraz Anamur'u anlat bakalım. Kiminle gittiniz? Ne kadar kaldınız?

Hasan: Akrabamız var orda. ııı arkadaşım ile gittim. ııı başka bişey yapmadık.

Hasan'ın konuşmasından görüldüğü üzere Hasan kendisine sorulan soruya soru ile alakalı olmayan bir giriş yapmıştır. Bununla beraber öğrenciler üzerinde konuştukları konular arasında anlamlı geçişler yapmadıkları tespit edilmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Neyini seviyorsun Mete ile Osman'ın?

Alper: Ağlayıp duruyo.

Araştırmacı: Mete'nin nesini seviyorsun?

Alper: Mete'nin gitar çalmasını. Müzik ss çalmasını çok seviyorum. Müzik dinlemeyi de çok seviyorum ben ayrıca.

Alper'in konuşmasından da görüldüğü gibi Alper kendisine sorulan soruya cevap verirken soru ve konu ile alakası olmayan başka bir konuya geçiş yapmıştır. Ayrıca öğrenciler etkinlikler öncesinde konuşmalarını bir sonuç cümlesi ile bitirmemektedirler. Bu durum da Ali'nin konuşmasında görülmektedir.

Araştırmacı: Bana tatilde unutmadığın bir günün anlatır mısın? Mesela neler yaptın?

Ali: Orda bi tane havuz yeri var. Orda kaydıraklardan kaydık, öyle. En çok orayı sevdim.

Araştırmacı: Mesela gittiğiniz yer neredeydi? Oraya neyle gittiniz?

Ali: Arabayla.

Araştırmacı: Nasıl gittiğinizi anlat, nasıl eğlendiğinizi anlat.

Ali: Arabada her zaman yiyecek bişeyler buluyoduk.

Araştırmacı: Her zaman?

Ali: Ya işte yolda giderken her şeyi yiyoduk.

Araştırmacı: İzmir'den sonra başka neler yaptın? Başka yere tatile gittiniz mi?

Ali: Manisaya gittik. Orda şey babamın arkadaşının düğünü varmış. Ona gittik, öyle. Ondan sonra geri geldim. Ödevlerimi yaptım. Geri kalan şeyleri.

Araştırmacı: Okul açılınca neler hissettin? Ne düşünüyorsun mesela okul hakkında?

Ali: Çok mutluyum.

Fakat uygulanan etkinlikler sonrasında öğrencilerin konuya mantıklı girişler yaptığı, kendilerine sorulan sorular içerisinde anlamlı geçişler yaptıkları ve konuşmalarını bir sonuç cümlesi ile kapattıkları gözlemlerden ve konuşmaların analizinden görülmektedir. Örneğin başlangıçta Hasan kendisine sorulan soruya mantıklı bir giriş yapmazken aşağıdaki örnekten görüldüğü üzere konuşmasına mantıklı girişlerle başladığı görülmüştür.

Araştırmacı: Hasan televizyonla, bilgisayarla aran nasıldır?

Hasan: Televizyonla kötü, bilgisayarla iyi.

Araştırmacı: Neler yaparsın bilgisayarın başına oturduğunda?

Hasan: Oyun oynarım.

Araştırmacı: Ne gibi oyunlar? Bana biraz anlatır mısın bu oyunları?

Hasan: Transfor mice diye bir oyun var. ııı güzel, fare oyunu. Oyuna giriyorsun. İlk önce kullanıcı adı diyor, şifre diyor. Oraya kaydoluyorsun. Sonra böyle fareler var. Onlarla şey yapıyorsun gerçek can şey onları da gerçek birileri oynuyor. Sonra oraya giriyorsun. Mmm her bölümünde fare peynir ve yuva var. Peyniri alıp yuvaya dönmeye çalışıyorsun. Ama bazıları zor oluyor. Mesela bir tane yol burda oluyor. Bi tanesi de üstte oluyor. Oraya çıkmayı düşünüyorsun. Şaman var. Şaman geliyor onlara balon veriyor. Balon onları yukarı çıkarıyor. Sonra aşağı atlayıp yuvaya gidiyorlar. Sonra peyniri biri alıyor.

Bununla beraber Alper başlangıçta konular arası geçişte anlam kurmakta sıkıntı yaşarken aşağıdaki örnekten görüldüğü gibi Alper etkinlikler sonrasında konular arasında anlamsız geçişler yapmamaktadır.

Araştırmacı: Nerde oturuyorsunuz Alper?

Alper: Ssk bloklarında.

Araştırmacı: Bana mahalledeki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?

Alper: Mert, Yiğit, Kaan. Oyun oynadığımız oyunlar yakan top, futbol, basketbol, silahçılık, bilgisayar oynarız.

Araştırmacı: Oynadığınız oyunları bana bir anlatır mısın? Mesela yakan topu ve silahçılığı nasıl oynuyorsunuz?

Alper: Yakan topu üç grup oluyoruz. Mesela yirmi kişiyiz on on yapıyoruz, ötekini de beş kişi yapıyoruz. Onları vurmaya çalışıyoruz. Dakika tutuyoruz onları vurmaya çalışıyoruz. Kaç dakika olursa vuruyoruz.

Araştırmacı: Peki silahçılık?

Alper: Silahçılığı plastik oyuncaklar var. Yani plastik silahlar var. Onlarla vuruyoruz adamları.

Ayrıca Ali konuşmasını bir sonuç cümlesi ile bitirmezken çalışma sonrasında aşağıdaki örnekten de görüldüğü gibi konuşmasını anlamlı bir sonuç cümlesi ile bitirmektedir.

Araştırmacı: Peki, televizyon seyrediyorsundur sanırım biraz. Neler seyrederdin televizyonda?

Ali: Film olunca onları seyrede seyrederim.

Araştırmacı: Mesela sevdiğin seyrettiğin bir film var mıydı? Biraz anlatır mısın bana?

Ali: Ben bir efsaneyim vardı. O da korku filimi. Böyle dünya bir hastalığa yakalanıyor. Adam böyle tek kişi kalıyor köpeğiyle birlikte. Hiç dünyada hiç bir şey kalmıyor canavarlar dışında. O hasta olanlar canavar oluyor. Adam onlarla savaşırken böyle bir sürü köpek geliyor. Canavar köpeklerden. Ondan sonra köpekler ona saldırırken köpek de o hastalığa yakalanıyor. Köpek böyle canavar oluyor. Ama adam onu boğuyor öldürüyor. Adam böyle tek kalıyor. Bir tane kız geliyor yanına. o ona yardım ediyor. Arabayla hepsini eziyorlar. Hiç kimse kalmıyor. Şey kadın ona yardım ediyor hastalığı düzeltmek için. Ondan sonra geri düzeliyorlar. Ama adam o zaman ölüyor. Bu kadar.

Araştırmacı: Peki, bir ablan vardı. Ablanla aran nasıldır? Neler yaparsınız beraber?

Ali: O daha grafik okuyor. Ben ona boyamalarda yardım ediyorum. Ödevlerine yardım ediyorum. O da benim ödevlerime yardım ediyor. Ben onun fotoğraflarını

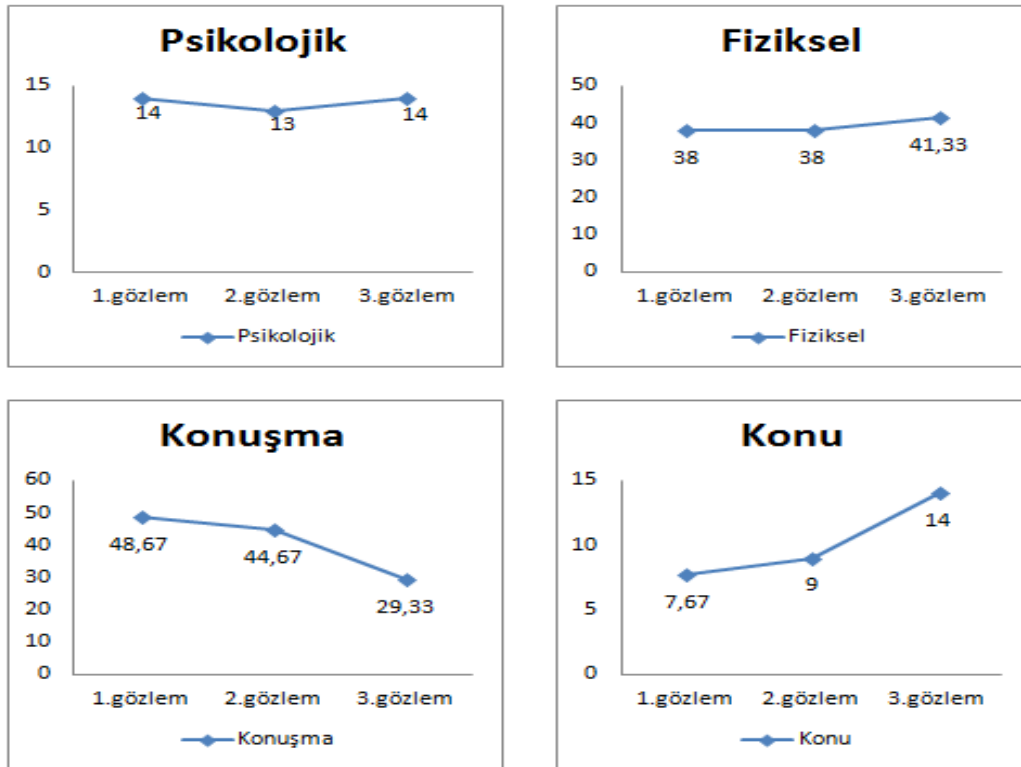
çekiyorum, o öğretmene veriyor. Başka bilgisayar oynarız onunla, dışarıya çıkarız, gezeriz, geliriz.

4.5. Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan Her Bir Öğrenci İçin Konuşmanın Tüm Boyutlarına Göre Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen ve akıcı konuşma problemi yaşayan her bir öğrencinin deney öncesinde (1.gözlem), deney sırasında (2.gözlem) ve deney sonrasında (3.gözlem) akıcı konuşma becerilerindeki değişimler her bir boyut için incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

4.5.1. Ali

Birinci öğrenci için (Ali) değişimler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Ali'nin psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 1'de görüldüğü gibi, Ali'de konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasındaki gözlem puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem)

puanları incelendiğinde, birinci öğrencinin konuşmanın psikolojik boyutunda bir değişiminin olmadığı belirlenmiştir.

Ali’de konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında bir değişme gözlenmezken deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 3,33 puanlık bir artış olduğu gözlenmiştir.

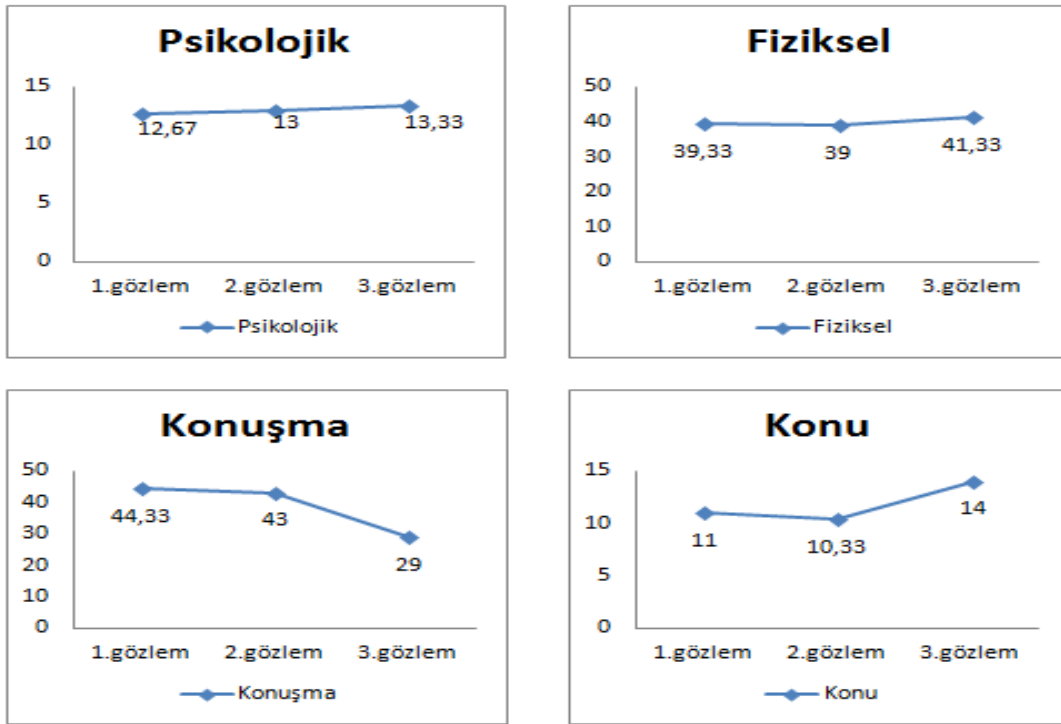
Ali için deney öncesi, sırası ve sonrasındaki gözlem puanları arasındaki en fazla değişimin konuşma alt boyutunda gerçekleştiği Şekilde görülmektedir. Birinci öğrencinin deney öncesindeki (1.gözlem) gözlem puanı, deney sırasındaki gözlem puanından (2.gözlem) yüksektir. Deney sonrasında elde edilen (3.gözlem) gözlem puanı ise en düşük gözlem puanıdır. Başka bir deyişle birinci öğrencinin deney sırasında ve sonrasında yapılan gözlemin konuşma boyutuna ilişkin gözlem puanlarında 3. gözlemin lehine bir düşüş yaşanmıştır.

Şekil 1’de Ali’ye ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişimi incelendiğinde öğrencinin deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasında gözlem puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Deney öncesinde birinci öğrencinin konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanı 7,67 hesaplanırken, deney sırasında 9; deney sonrasında ise 14 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Ali için konuşmanın psikolojik boyutunda bir gelişme sağlamadığı fakat konuşmanın fiziksel, konuşma ve konu ile ilgili alt boyutlarında olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

4.5.2. Mehmet

İkinci öğrenci için (Mehmet) değişimler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Mehmet'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 2'de görüldüğü gibi, Mehmet'de konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasındaki gözlem puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde, ikinci öğrencinin konuşmanın psikolojik boyutunda 0,66 puanlık bir değişimin olduğu görülmektedir.

Mehmet'de konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 0,33 puanlık bir düşüş gerçekleşmekte iken, deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 2,33 puanlık bir artış olduğu gözlenmiştir.

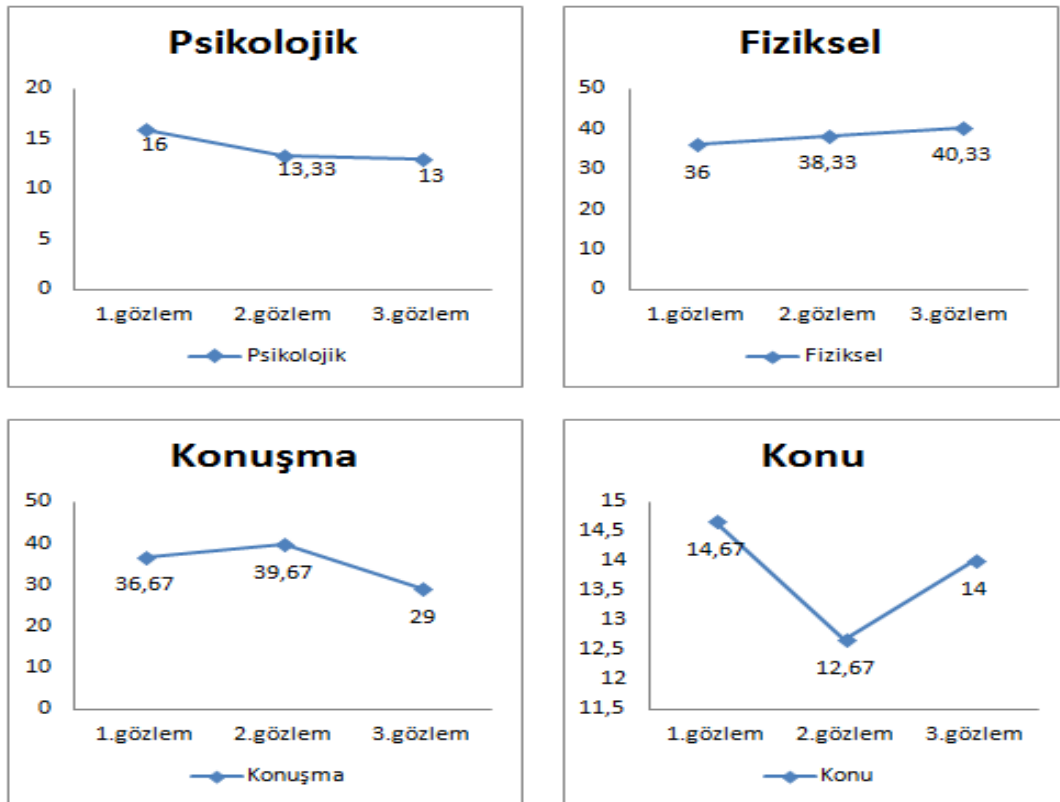
Mehmet için deney öncesi, sırası ve sonrasındaki gözlem puanları arasındaki en fazla değişimin konuşma alt boyutunda gerçekleştiği Şekil 2 'de görülmektedir. İkinci öğrencinin deney öncesindeki (1.gözlem) gözlem puanı ile deney sırasındaki gözlem puanı arasında küçük bir fark söz konusu iken, deney sonrasında elde edilen (3.gözlem) gözlem puanında ise 15,33 puanlık büyük bir düşüş görülmektedir. Başka bir deyişle ikinci öğrencinin deney süreci sonrasında gözlemin konuşma alt boyutuna ilişkin gözlem puanlarında 3. gözlemin lehine bir düşüş yaşanmıştır.

Şekil 2'de Mehmet'e ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişimi incelendiğinde öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1. gözlem) ve deney sonrasında alınan gözlem (3. gözlem) puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Deney öncesinde ikinci öğrencinin konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanı 11 hesaplanırken, deney sırasında 10,33; deney sonrasında ise 14 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Mehmet için konuşmanın psikolojik alt boyutunda olumsuz etki gösterirken; fiziksel, konuşma ve konu ile ilgili alt boyutlarında olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

4.5.3. Oğuzhan

Üçüncü öğrenci için (Oğuzhan) değişimler Şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3. Oğuzhan'ın psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 3'te görüldüğü gibi, Oğuzhan'da konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde ve deney sırasında yapılan gözlem puanlarında 2,67 puanlık bir değişme olduğu görülmektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise, üçüncü öğrencinin konuşmanın psikolojik boyutunda 3 puanlık olumlu değişimin olduğu görülmektedir.

Oğuzhan'da konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 2,33 puanlık artış gerçekleşmekte ve deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 4,33 puanlık olumlu bir artış olduğu gözlenmiştir.

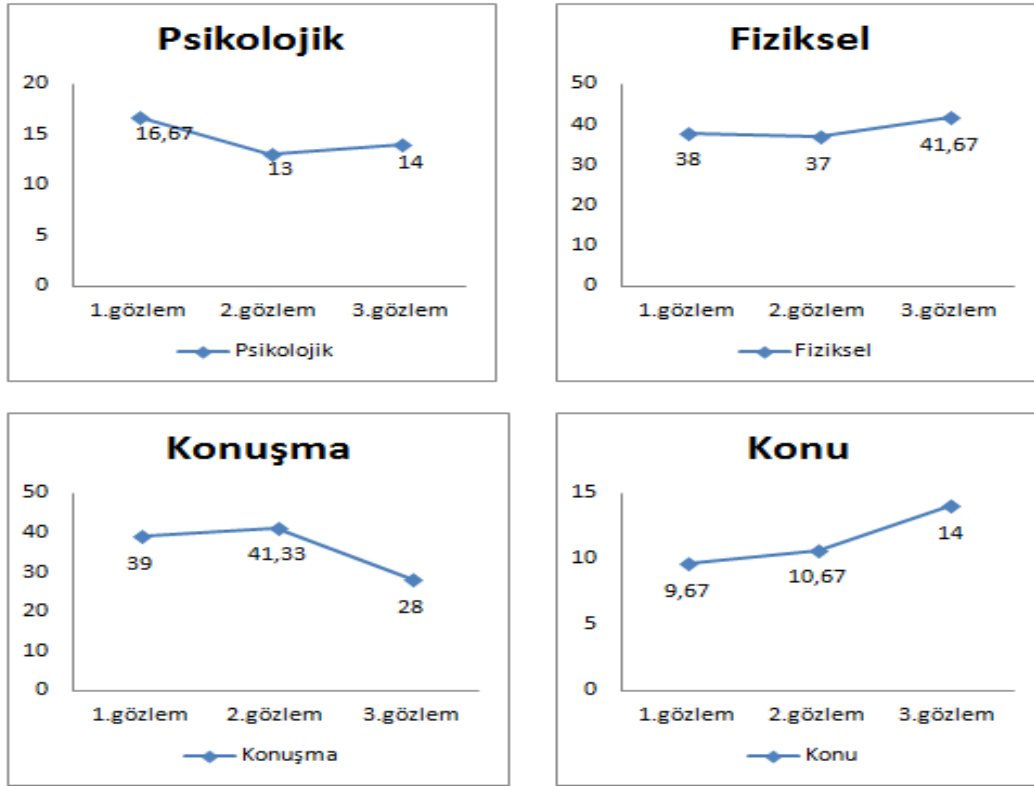
Oğuzhan için deney öncesi, sırası ve sonrasındaki gözlem puanları arasındaki en fazla değişimin konuşma alt boyutunda gerçekleştiği Şekil 3'te görülmektedir. Üçüncü öğrencinin deney öncesindeki (1.gözlem) gözlem puanı ile deney sırasındaki gözlem puanı arasında olumsuz bir değişim söz konusu iken, deney sonrasında elde edilen (3.gözlem) gözlem puanında ise 7,67 puanlık bir düşüş görülmektedir. Başka bir deyişle üçüncü öğrencinin etkinlikler sonrasında yapılan gözlemin konuşma alt boyutuna ilişkin gözlem puanlarında Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerin yararının görüldüğü bir düşüş yaşanmıştır.

Şekil 3'te Oğuzhan'a ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişimi incelendiğinde öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1. gözlem) ve deney sonrasında alınan gözlem (3. gözlem) puanlarında olumsuz etki yaratan bir düşüş olduğu görülmektedir. Deney öncesinde üçüncü öğrencinin konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanı 14,67 hesaplanırken, deney sırasında 12,67; deney sonrasında ise 14 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Oğuzhan için konuşmanın psikolojik, fiziksel ve konuşma ilgili alt boyutlarında olumlu etki gösterdiği fakat konu alt boyutunda olumsuz etkiye sebep olduğu görülmektedir.

4.5.4. Alper

Dördüncü öğrenci için (Alper) değişimler Şekil 4'de yer almaktadır.



Şekil 4. Alper'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 4'de görüldüğü gibi, Alper'de konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde ve deney sırasında yapılan gözlem puanlarında 3,67 puanlık bir değişim olduğu görülmektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise, dördüncü öğrenci için konuşmanın psikolojik boyutunda 2,67 puanlık olumlu değişimin olduğu görülmektedir.

Alper'de konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 1 puanlık olumsuz yönde düşüş gerçekleşmekte fakat deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 3,67 puanlık olumlu bir artış olduğu gözlenmiştir.

Alper için deney öncesi, sırası ve sonrasındaki gözlem puanları arasındaki en fazla değişimin yine konuşma alt boyutunda gerçekleştiği Şekil 4'de görülmektedir.

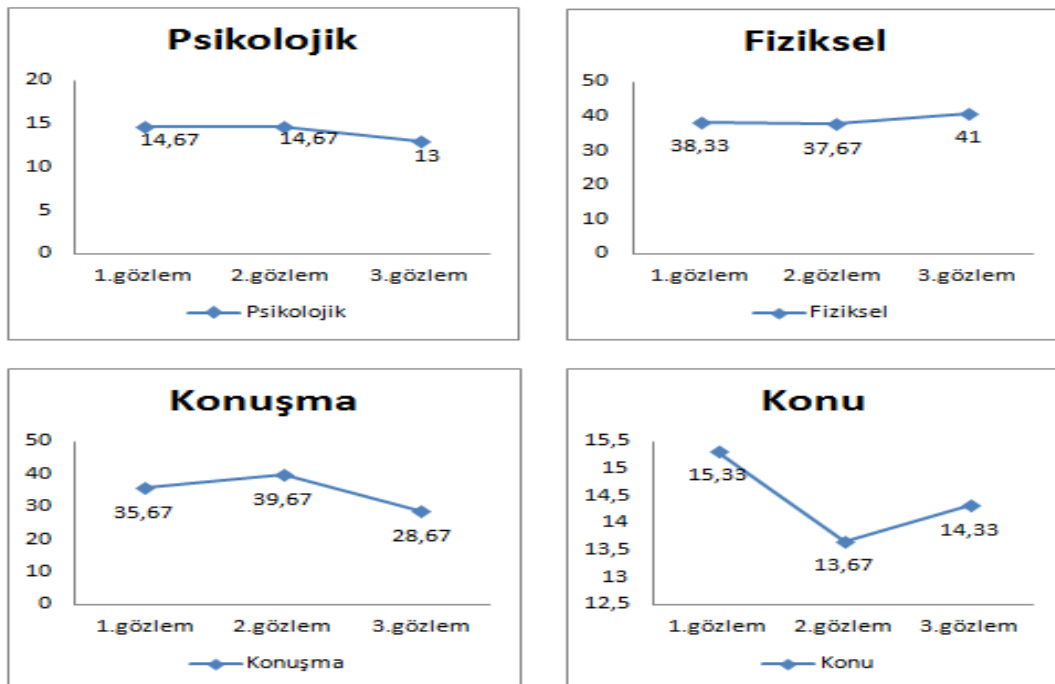
Dördüncü öğrencinin deney öncesindeki (1.gözlem) gözlem puanı ile deney sırasındaki gözlem puanı arasında olumsuz bir değişim -artış- söz konusu iken, deney sonrasında elde edilen (3.gözlem) gözlem puanında ise 11 puanlık bir düşüş görülmektedir. Başka bir deyişle dördüncü öğrencinin etkinlikler sonrasında yapılan gözlemin konuşma alt boyutuna ilişkin gözlem puanlarında Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerin yararının görüldüğü bir düşüş yaşanmıştır.

Şekil 4'de Alper'e ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişimi incelendiğinde öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1. gözlem) ve deney sonrasında alınan gözlem (3. gözlem) puanlarında büyük olumlu etki yaratan bir artış olduğu görülmektedir. Deney öncesinde dördüncü öğrencinin konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanı 9,67 hesaplanırken, deney sırasında 10,67, deney sonrasında ise 14 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Alper için konuşmanın tüm alt boyutlarında olumlu etki yarattığı görülmektedir.

4.5.5. Egemen

Beşinci öğrenci için (Egemen) değişimler Şekil 5'de yer almaktadır.



Şekil 5. Egemen'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 5'de görüldüğü gibi, Egemen'de konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde ve deney sırasında yapılan gözlem puanlarında herhangi bir değişme görülmektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise, beşinci öğrencinin konuşmanın psikolojik boyutunda 1,67 puanlık olumlu değişimin -düşüş- olduğu görülmektedir.

Egemen'de konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 0,66 puanlık olumsuz gerileme -düşüş- gerçekleşmekte fakat deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 2,67 puanlık olumlu bir artış olduğu gözlenmiştir.

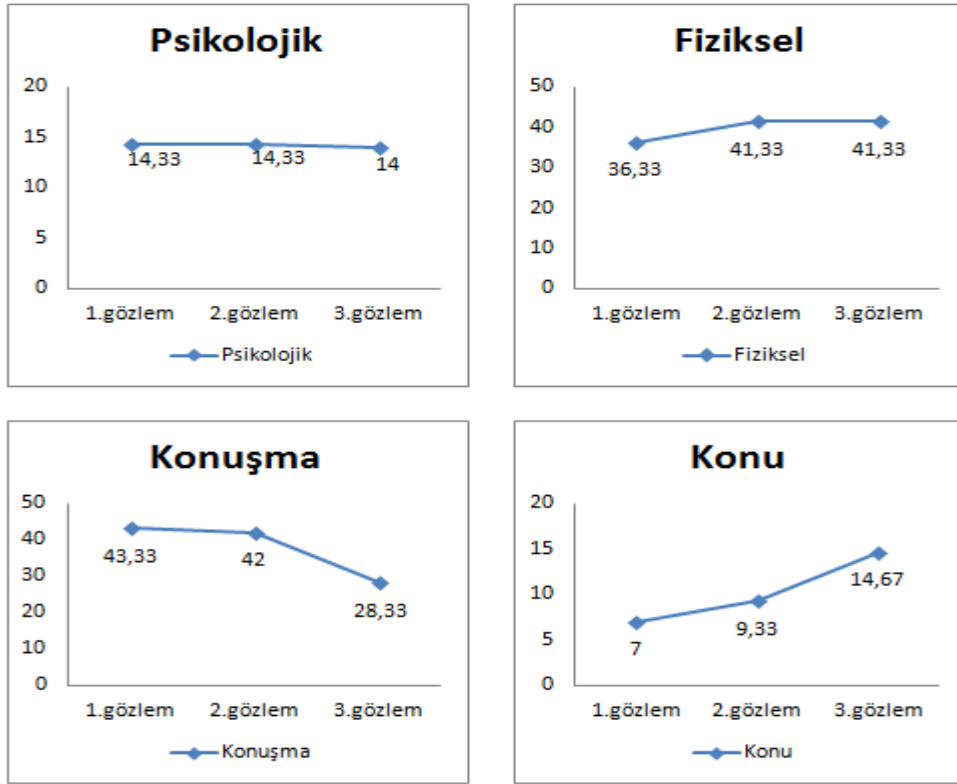
Egemen için deney öncesi, sırası ve sonrasındaki gözlem puanları arasındaki en fazla değişimin yine konuşma alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Beşinci öğrencinin deney öncesindeki (1.gözlem) gözlem puanı ile deney sırasındaki gözlem puanı arasında 4 puanlık olumsuz bir değişim -artış- söz konusu iken, deney sonrasında elde edilen (3.gözlem) gözlem puanında ise 7 puanlık bir düşüş görülmektedir. Başka bir deyişle beşinci öğrencinin etkinlikler sonrasında yapılan gözlemin konuşma alt boyutuna ilişkin gözlem puanlarında Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin yararının görüldüğü bir düşüş yaşanmıştır.

Şekil 5'de Egemen'e ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişimi incelendiğinde ise öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1. gözlem) ve deney sonrasında alınan gözlem (3. gözlem) puanlarında olumsuz etki yaratan bir düşüş olduğu görülmektedir. Deney öncesinde beşinci öğrencinin konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanı 15,33 hesaplanırken, deney sırasında 13,67, deney sonrasında ise 14,33 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Egemen için konuşmanın psikolojik, fiziksel ve konuşma ilgili alt boyutlarında olumlu etki gösterdiği fakat konu alt boyutunda olumsuz etkiye sebep olduğu görülmektedir.

4.5.6. Ayfer

Altıncı öğrenci için (Ayfer) değişimler Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Ayfer'in psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 6'da görüldüğü gibi, Ayfer'de konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde ve deney sırasında yapılan gözlem puanlarında bir değişme görülmemektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise, altıncı öğrenci için konuşmanın psikolojik boyutunda 0,33 puanlık çok küçük bir olumlu değişimin olduğu görülmektedir.

Ayfer'de konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 5 puanlık olumlu bir değişim meydana gelmiş olup, deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 2. gözleme nazaran bir değişim gerçekleşmemiştir. Fakat çalışmanın tamamı düşünüldüğünde deney süreci sonunda 5 puanlık olumlu bir artış olduğu gözlenmiştir.

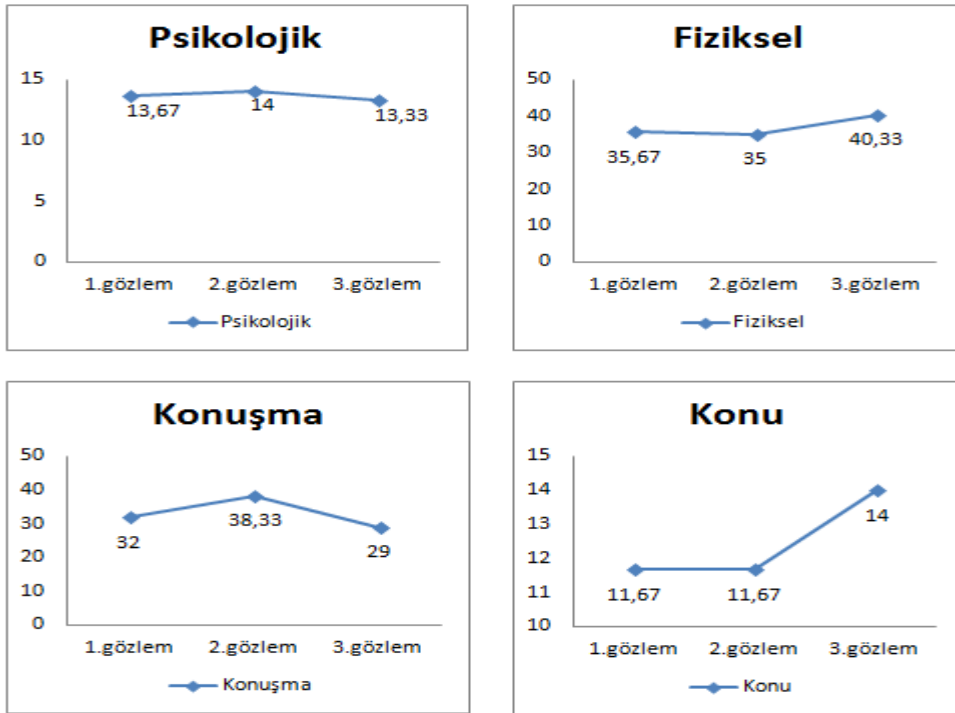
Ayfer için deney öncesi, sırası ve sonrasındaki gözlem puanları arasındaki en fazla değişimin yine konuşma alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Altıncı öğrencinin deney öncesindeki (1.gözlem) gözlem puanı ile deney sırasındaki gözlem puanı arasında küçük bir oranda olumlu bir değişim -düşüş- var iken deney sonrasında elde edilen (3.gözlem) gözlem puanında ise 15 puanlık ciddi bir düşüş görülmektedir. Başka bir deyişle altıncı öğrencinin etkinlikler sonrasında yapılan gözlemin konuşma alt boyutuna ilişkin gözlem puanlarında Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerin yararının görüldüğü bir düşüş yaşanmıştır.

Şekil 6'da Ayfer'e ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişim incelendiğinde öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1.gözlem) ve deney sonrasında alınan gözlem (3.gözlem) puanlarında büyük olumlu etki yaratan bir artış olduğu görülmektedir. Deney öncesinde altıncı öğrencinin konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanı 7 hesaplanırken, deney sırasında 9,33, deney sonrasında ise 14,67 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Ayfer için konuşmanın tüm alt boyutlarında olumlu etki yarattığı görülmektedir.

4.5.7. Mahmut

Yedinci öğrenci için (Mahmut) değişimler Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. Mahmut'un psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 7'de görüldüğü gibi, Mahmut'ta konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde ve deney sırasında yapılan gözlem puanlarında 0,33 puanlık olumsuz bir değişim -artış- görülmektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise, yedinci öğrenci için konuşmanın psikolojik boyutunda 0,34 puanlık çok küçük bir olumlu değişimin -düşüş- olduğu görülmektedir.

Mahmut'ta konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 0,67 puanlık olumsuz bir değişim meydana gelmiş olup, deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 4,66 puanlık olumlu bir değişimin -artış- olduğu gözlenmiştir.

Mahmut için deney öncesi (1.gözlem) ve deney sırasında (2.gözlem) yapılan gözlem puanlarında 6,33 puanlık olumsuz bir değişimin gerçekleştiğini görmekteyiz. Fakat deney sırasında yapılan gözlem (2.gözlem) ile deney sonrasında yapılan gözlem (3.gözlem) arasında 9,33 puanlık; deney öncesinde yapılan gözlem (1.gözlem) ile deney sonrasında yapılan gözlem (3.gözlem) arasında ise 3 puanlık olumlu bir değişimin -düşüş- gerçekleştiğini görmekteyiz. Başka bir deyişle yedinci öğrencinin etkinlikler

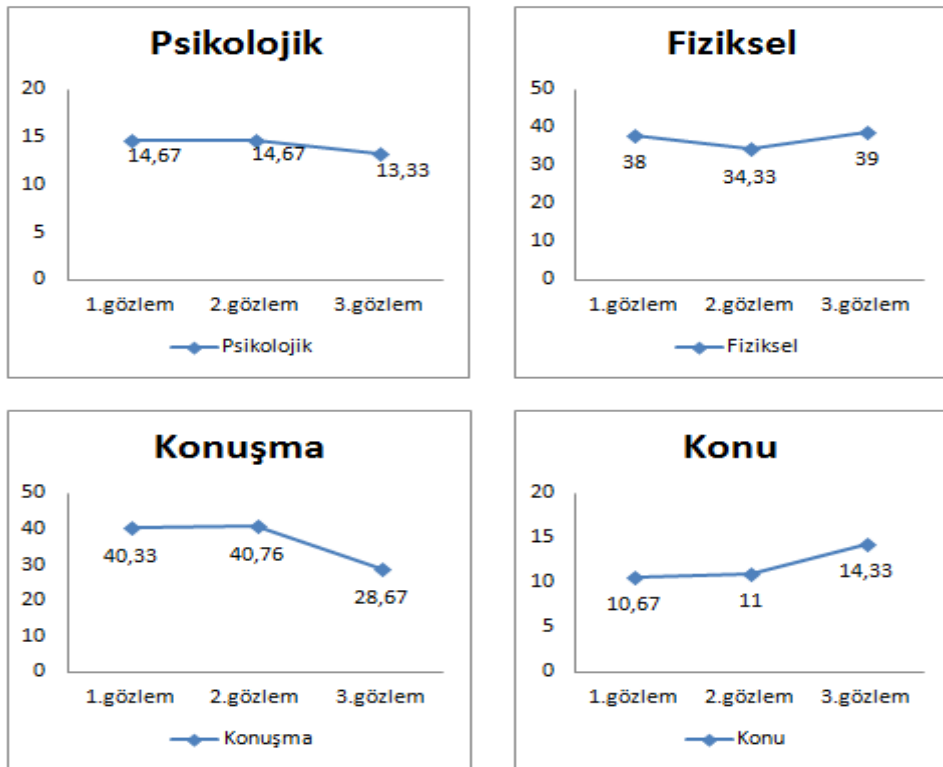
sonrasında yapılan gözlemin konuşma alt boyutuna ilişkin gözlem puanlarında Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerin yararının görüldüğü bir düşüş yaşanmıştır.

Şekil 7'de Mahmut'a ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişim incelendiğinde öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1.gözlem) ve deney sırasında alınan gözlem (2.gözlem) puanlarında herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Fakat deney sonrası alınan gözlem (3.gözlem) puanında ise 2,33 puanlık olumlu etki yaratan bir artış olduğu görülmektedir.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Mahmut için konuşmanın tüm alt boyutlarında olumlu etki yarattığı görülmektedir.

4.5.8. Hasan

Sekizinci öğrenci için (Hasan) değişimler Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8. Hasan'ın psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 8'de görüldüğü gibi, Hasan'da konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde ve deney sırasında yapılan gözlem herhangi bir değişim görülmemektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise, sekizinci öğrenci için konuşmanın psikolojik boyutunda 1,34 puanlık olumlu bir değişimin -düşüş- gerçekleştiği görülmektedir.

Hasan'da konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 3,67 puanlık olumsuz bir değişim meydana gelmiş olup, deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanının deney öncesi gözlem puanı ile karşılaştırılmasında ise 1 puanlık olumlu bir değişimin -artış- gerçekleştiği gözlenmiştir.

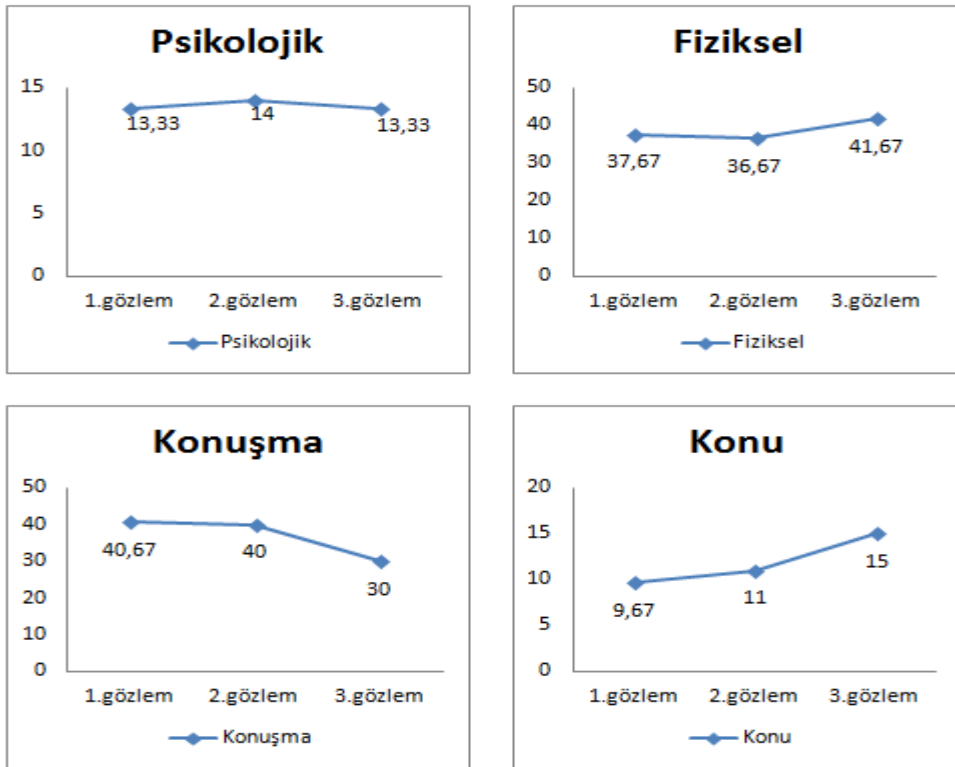
Hasan için deney öncesi (1.gözlem) ve deney sırasında (2.gözlem) yapılan gözlem puanlarında 0,43 puanlık küçük bir olumsuz değişimin gerçekleştiğini görmekteyiz. Fakat deney öncesinde yapılan gözlem (1.gözlem) ile deney sonrasında yapılan gözlem (3.gözlem) arasında 11,66 puanlık olumlu bir değişimin -düşüş- gerçekleştiğini görmekteyiz.

Şekil 8'de Hasan'a ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişim incelendiğinde ise öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1.gözlem) ve deney sırasında alınan gözlem (2.gözlem) puanlarında küçük bir olumlu değişiklik görülmektedir. Deney sonrası alınan gözlem (3.gözlem) puanında da 3,66 puanlık olumlu etki yaratan bir artış olduğu görülmektedir.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Hasan için konuşmanın tüm alt boyutlarında olumlu etki yarattığı görülmektedir.

4.5.9. Bilge

Dokuzuncu öğrenci için (Bilge) değişimler Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Bilge'nin psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 9'da görüldüğü gibi, Bilge'de konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasındaki gözlem puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney öncesi (1.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise dokuzuncu öğrencinin konuşmanın psikolojik boyutunda bir değişiminin olmadığı belirlenmiştir.

Bilge'de konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 1 puanlık olumsuz bir değişim gözlenirken; deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanlarında ise 4 puanlık bir artış olduğu gözlenmiştir.

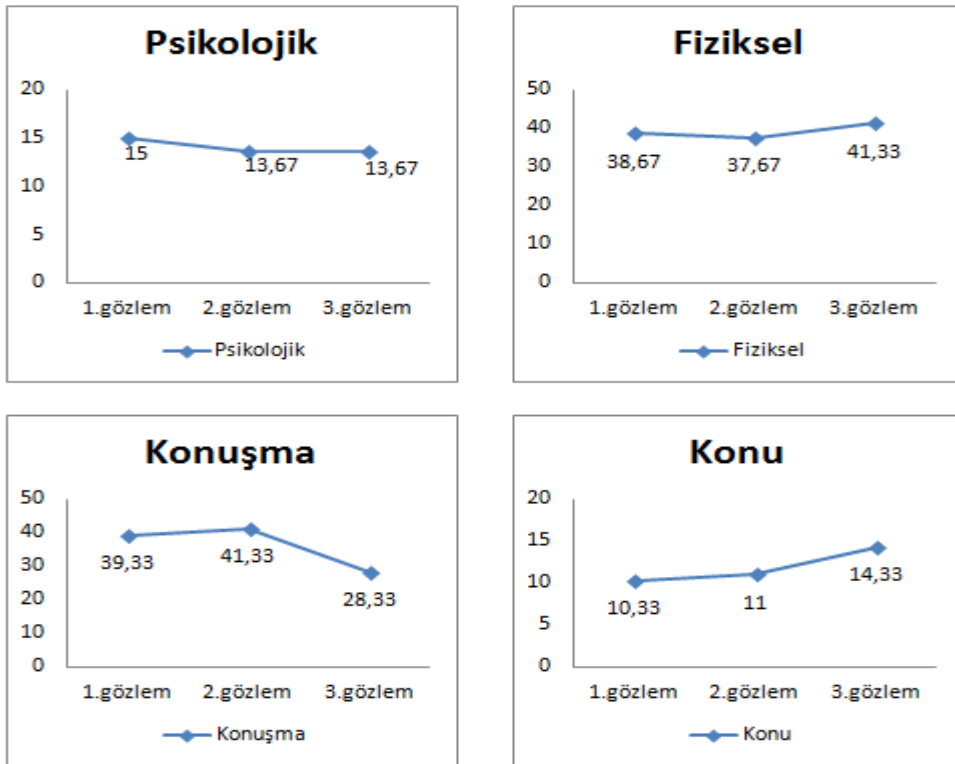
Bilge için deney öncesi, sırası ve sonrasındaki gözlem puanları arasındaki en fazla değişimin konuşma alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Dokuzuncu öğrencinin deney öncesindeki (1.gözlem) gözlem puanı ile deney sırasındaki gözlem puanı (2.gözlem) arasında çok küçük bir değişim söz konusu iken, deney sonrasında elde edilen (3.gözlem) gözlem puanı ise en düşük gözlem puanıdır.

Şekil 9'da Bilge'ye ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişimi incelendiğinde öğrencinin deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasında gözlem puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Deney öncesinde birinci öğrencinin konu alt boyutunda akıcı konuşma beceri puanı 9,67 hesaplanırken, deney sırasında 11. deney sonrasında ise 15 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Bilge için konuşmanın psikolojik boyutunda bir gelişme sağlamadığı fakat konuşmanın fiziksel, konuşma ve konu ile ilgili alt boyutlarında olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

4.5.10. Arda

Onuncu öğrenci için (Arda) değişimler Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Arda'nın psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutları gelişim grafiği

Şekil 10'da görüldüğü gibi, Arda'da konuşmanın psikolojik boyutunda deney öncesinde ve deney sırasında yapılan gözlem puanlarında 1,33 puanlık olumlu bir

değişim -düşüş- görülmektedir. Deney sırasında (2.gözlem) ve deney sonrası (3.gözlem) puanları incelendiğinde ise herhangi bir değişim görülmemektedir.

Arda'da konuşmanın fiziksel boyutunda ise deney öncesi yapılan gözlem puanı ve deney sırasında yapılan gözlem puanında konuşmanın fiziksel beceri puanları arasında 1 puanlık olumsuz bir değişim meydana gelmiş olup, deney sonrasında (3.gözlem) hesaplanan gözlem puanının deney öncesi gözlem puanı ile karşılaştırılmasında ise 2,66 puanlık olumlu bir değişimin -artış- gerçekleştiği gözlenmiştir.

Arda için deney öncesi (1.gözlem) ve deney sırasında (2.gözlem) yapılan gözlem puanlarında 2 puanlık olumsuz bir değişimin gerçekleştiğini görmekteyiz. Fakat deney öncesinde yapılan gözlem (1.gözlem) ile deney sonrasında yapılan gözlem (3.gözlem) arasında 11 puanlık olumlu bir değişimin -düşüş- gerçekleştiğini görmekteyiz.

Şekil 10'da Arda'ya ait gözlem puanlarından konu alt boyutuna ilişkin değişim incelendiğinde ise öğrencinin deney öncesinde yapılan gözlem (1.gözlem) ve deney sırasında alınan gözlem (2.gözlem) puanlarında küçük bir olumlu değişiklik görülmektedir. Deney sonrası alınan gözlem (3.gözlem) puanında da 4 puanlık olumlu etki yaratan bir artış olduğu görülmektedir.

Yukarıda açıklanan tüm alt boyutların puanlarına bakarak Akıcı Konuşma Becerilerini Geliştirme Etkinliklerinin Arda için konuşmanın tüm alt boyutlarında olumlu etki yarattığı görülmektedir.

4.6. Öğretmen Görüşleri

Öğretmen 1

- Yapılan çalışma için genel düşünceleriniz nelerdir?

“Çocukların iletişim kurma becerilerini ve kendini ifade etme amacıyla yola çıkılmış bir etkinlik olmasını çok olumlu buluyorum. Özellikle ulaşılan sonuç olumlu olduğu için bu kaniya sahibim.”

- Öğrencilerin konuşma becerilerinde ne gibi değişiklikler meydana geldiğini düşünüyorsunuz?

“Özellikle Mehmet ile ilgili çok büyük adım atıldığını düşünüyorum. Mehmet yazılı sınavlarda çok başarılı, zeki bir çocuktur. Ancak sözlü etkinliklerde kendini ifade edemezdi. Sesli okuma yaptığında seri okurdu ama sözcük tekrarı çoktu ve dinlerken ben bile sıkılırdım. Çünkü anlaşılmayan ve tek düze bir sözlü anlatım becerisi geliştirmişti. Çalışma sonunda hem okuması hem konuşması çok çok iyiydi. Kendisinin de özgüveni artmış gibiydi. Arkadaşlarının şaşkınlığı da onun bu gelişimle birlikte arttı. Çok alkış aldı diyebilirim.”

- Süreç içerisinde öğrencilerin istekli olup olmaları konusundaki düşünceleriniz ve gözlemleriniz nelerdir?

“Genellikle öğrenciler yapılacak olan etkinliklere istekli bir şekilde gittiler. Herhangi bir şikayetlenme duymadım.”

- Etkinliklerin eksik ve olumlu yönleri sizce nelerdir?

“Sürecin özellikleri ile ilgili sadece şunu söyleyebilirim. Böyle bir çalışmaya daha önce tanık olmadım. Bir tek öğrencimdeki değişiklik bile benim “yeterli” dememe neden olabilir. Bunu daha kesin yanıtlamam için sürece birebir katılmalıydım diyebilirim.”

- Etkinlikler sürecinde ve sonrasında çocukların sosyal becerilerinde ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

“Öğrencilerim derste daha aktif oldu. Sözcükleri anlaşılır, cümleleri daha anlamlıydı. (Vurgu, tonlama gibi...) Dinlerken keyif aldım, aldık sınıfça.”

- Etkinlikler sürecinde ve sonrasında çocukların akademik başarılarında ne gibi değişiklikler meydana geldi?

“Pek hissetmedim. (Yukarıda bahsettiğim öğrencim dışında) Belki de yaşadığımız 4+4+4 karambolü, heyecanı gözlememe, ölçmeme, değerlendirmemi engelledi.”

- Diğer düşünce ve önerileriniz nelerdir?

“Taşla dolu bir pirinç torbasından bir tek taşın alınmış olması bile benim için alkışlanacak bir çalışmadır. Ki diğer öğrencilerim de bu süreçte kendilerini değerli ve

daha önemli hissettiler. Teşekkür ederim. Onlar için bir şey yapılıyor olması önemliydi.”

Öğretmen 2

- Yapılan çalışma için genel düşünceleriniz nelerdir?

“Yapılan çalışma eğitim öğretim sürecinde katkısı olan bir çalışmadır. Öğrencilerin kendilerini düzgün ifade etme, medeni cesaret gösterebilme konusunda imkân sağladığını düşünüyorum.”

- Süreç içerisinde öğrencilerin istekli olup olmaları konusundaki düşünceleriniz ve gözlemleriniz nelerdir?

“Süreç içerisinde herhangi bir serzenişle karşılaşmadım. Çocuklar gayet istekliydiler ve etkinliklere zevkle gittiler.”

- Öğrencilerin konuşma becerilerinde ne gibi değişiklikler meydana geldiğini düşünüyorsunuz?

“Bu etkinlik daha da geliştirilerek devam ederse daha da fazla etkili olacağını düşünüyorum. Örneğin Mahmut ve Ayfer isimli öğrencilerim bu konuya örnektir. Mahmut başarılı fakat çekingen bir tavır sergilerken bu etkinliğin 4. 5. haftasında kendini daha iyi ifade etmeye başladı. Ayfer ise Mahmut’tan daha da kapanık bir kızdı. Fakat bu etkinlikle birlikte biraz konuşma eğilimi gösterdi. Ders notları da yükselmeye başladı.”

- Etkinlikler sürecinde ve sonrasında çocukların sosyal becerilerinde ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

“Bu etkinlik uygun bir ortamda, daha uzun süreli olursa daha da etkili olması sağlanır. Sosyal açıdan kendini ifade etme, arkadaş ilişkilerinde devamlılık ve derse ilgiyi sağladığını da düşünüyorum.”

- Diğer düşünce ve önerileriniz nelerdir?

“Öğretmenlerimiz ile işbirliği yaparak daha da gelişmiş bir düzeyde uygulama yapılabilir. Dinleme eksikliği öğrencilerde oldukça fazla düzeyde. Bu konuda da etkinlikler geliştirilmesi sağlanabilir.”

Öğretmen 3

- Yapılan çalışma için genel düşünceleriniz nelerdir?

“Yapılan çalışma daha uzun süreli olursa daha net sonuç alınabileceğini düşünüyorum. Fakat bir dönem uygulanmış olmasının bile çocuklarda fark yarattığını düşünüyorum.”

- Öğrencilerin konuşma becerilerinde ne gibi değişiklikler meydana geldiğini düşünüyorsunuz?

“Öğrencilerin konuşma becerisinde bir farklılık olduğunu düşünüyorum. Özellikle Bilge’nin konuşma becerilerinde gelişmeler olduğunu fark ettim. Eskiden sınıfta söz almaktan bile çekinirken daha sonra parmak kaldırmaya başladı.”

- Süreç içerisinde öğrencilerin istekli olup olmaları konusundaki düşünceleriniz ve gözlemleriniz nelerdir?

“Öğrencilerin istekli olduklarını gözlemledim. Ancak uygulama saatinin gün sonunda okulda verilen kurs saatine denk gelmesi nedeni ile tercih yapmak zorunda kalmaları daha fazla öğrencinin katılımını kısıtlıyordu.”

- Etkinliklerin eksik ve olumlu yönleri sizce nelerdir?

“Etkinliklerin konuşmayı geliştirdiği konusunda yararlı olduğunu düşünüyorum. Keşke etkinlikleri bizde ders sırasında size paralel uygulayabilseydik. Ancak etkinliklerin daha uzun süreli olması ile daha etkin sonuçlar vereceğini düşünüyorum.”

- Etkinlikler sürecinde ve sonrasında çocukların sosyal becerilerinde ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

“Çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. Mesela sınıfta çok da samimi olmayan ve sizinle beraber çalışan iki öğrencimin tenefüslerde beraber gezmeye başladığını gördüm.”

- Etkinlikler sürecinde ve sonrasında çocukların akademik başarılarında ne gibi değişiklikler meydana geldi?

“Akademik başarılarında ise benim sınıfımdan katılan öğrenciler zaten başarılı oldukları için bir farklılık göremedim.”

- Diğer düşünce ve önerileriniz nelerdir?

“Uygulanmış olan etkinliklerin ve çalışmanın genelinin olumlu ve yararlı olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında yapılan etkinlikler konusunda genel olarak olumlu düşüncelere sahip olmakla beraber, zaman konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Tüm etkinliklerin bir döneme değil daha uzun bir süreye yayılarak, devamlı yapılması konusunda görüş bildirmişlerdir.

Yapılan etkinliklerin çocukların konuşma becerisine katkı sağladığını ifade etmişler ve bunu Mahmut, Ayfer, Bilge ile örneklendirmişlerdir.

Etkinlik süresi boyunca öğrencilerin katılım konusunda isteksizlik göstermediğini ifade etmişlerdir.

Etkinliklerin eksik yönü olarak öğretmen ayağını söylemişlerdir. Yani öğretmen ve araştırmacının beraber çalışıp süreci tamamlayabilecekleri konusunda öneride bulunmuşlardır.

Öğretmenler öğrencilerin sosyal becerilerinde yapılan etkinliklerin faydası olduğunu da dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarılarında ise her öğrencide olmasa da bazı öğrencilerde olumlu fark yarattığını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Dil ve iletişim sürecinin önemli bir boyutu olan “konuşmak” belli eğitim ve kuralları uygulamakla gelişmektedir. Bu kuralların öğrenilmesinde ve öğretilmesinde en önemli zaman dilimi eğitime başlamanın ilk yıllarıdır. Bu nedenle ilkokul öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu görev, öğrencilerinin konuşma becerilerindeki düzeylerini tespit edip ya yönlendirmede bulunması ya da gerekli desteği vermesiyle mümkündür. Araştırmanın bulguları ışığında çocuklara verilebilecek olan eğitim desteği aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Akıcı konuşma becerisinin gelişiminde birçok etkinlik ve yöntem uygulanabileceği gibi araştırmada uygulanan “güzel, etkili konuşma eğitimi (İyi bir konuşmacı kimdir? İyi bir konuşma nasıl yapılır?), diksiyon çalışmaları, görseller, karikatürler üzerinde konuşma, kelime havuzu, okuma ve anlatma, hazırlıksız konuşma, hazırlıklı konuşma, örnek konuşma ve konuşmacı, grupla çalışmalar, topluluk önünde konuşma, kamera kaydı üzerinde tartışma (kendini değerlendirme ve akran değerlendirme)” etkinliklerinin öğrencilerin akıcı konuşma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle akıcı konuşan öğrencilerin başlangıçtaki mevcut durumları arasında dakikada kullandıkları; ortalama cümle sayılarında anlamlı fark bulunamamıştır. Dakikada kurulan cümle sayısı araştırmanın en geniş birimi olduğundan bu farklılık görülemez de, araştırmanın diğer alt problemlerine inildiğinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun haricinde dakikada kullanılan kelime sayılarında, hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, devrik cümle sayılarında, yarım bıraktıkları cümle sayılarında, harfleri atlanan cümle sayılarında, yarım bıraktıkları kelime sayılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin cümlede kullandıkları ortalama kelime sayılarında, hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, harfleri atlanan kelime

sayılarında, yarım bırakılan kelime sayılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sadece öğrencilerin kelimedeki kullandıkları hece sayılarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin 60 saatlik uygulama süreci sonrasında dakikada kullandıkları ortalama cümle sayılarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bunun haricinde kelime sayılarında, hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, devrik cümle sayılarında, yarım bıraktıkları cümle sayılarında, harfleri atlanan cümle sayılarında, yarım bıraktıkları kelime sayılarında, anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin cümlede kullandıkları ortalama kelime sayılarında, hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, harfleri atlanan kelime sayılarında, yarım bırakılan kelime sayılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yine yalnızca öğrencilerin kelimedeki kullandıkları hece sayılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle akıcı konuşan öğrencilerin, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerle 60 saatlik uygulama sonrasındaki son durumları arasında dakikada kullandıkları ortalama kelime sayılarında, hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, devrik cümle sayılarında, yarım bıraktıkları cümle sayılarında, harfleri atlanan cümle sayılarında, yarım bıraktıkları kelime sayılarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Sadece öğrencilerin dakikada kurdukları cümle sayılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin cümlede kullandıkları ortalama kelime sayılarında, hece sayılarında, kelimedeki kullanılan hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, harfleri atlanan kelime sayılarında, yarım bırakılan kelime sayılarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Son olarak araştırmada akıcı konuşma problemi yaşayan 10 öğrencinin üç hakemin puanlamalarına göre konuşma gözlem formunun psikolojik boyutunda, fiziksel boyutunda, konuşma boyutunda ve konu boyutunda olumlu değişimler tespit edilmiştir. Öğrencilerin her biri için ayrı ayrı bakıldığında ise;

Ali'nin konuşmasının psikolojik boyutunda herhangi bir değişiklik gerçekleşmemiş; fiziksel, konuşma ve konu boyutlarında olumlu değişiklikler gerçekleşmiş;

Mehmet'in konuşmasının psikolojik boyutunda olumsuz bir değişiklik olup; fiziksel, konuşma ve konu boyutlarında olumlu değişiklikler gerçekleşmiş;

Oğuzhan'ın konuşmasının psikolojik, fiziksel, konuşma boyutlarında olumlu değişiklikler olup konu boyutunda olumsuz bir değişiklik gerçekleşmiş;

Alper'in konuşmasının psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutlarının tamamında olumlu değişiklikler gerçekleşmiş;

Egemen'in konuşmasının psikolojik, fiziksel, konuşma boyutlarında olumlu değişiklikler olup konu boyutunda olumsuz bir değişiklik gerçekleşmiş;

Ayfer'in konuşmasının psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutlarının tamamında olumlu değişiklikler gerçekleşmiş;

Mahmut'un konuşmasının psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutlarının tamamında olumlu değişiklikler gerçekleşmiş;

Hasan'ın konuşmasının psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutlarının tamamında olumlu değişiklikler gerçekleşmiş;

Bilge'nin konuşmasının psikolojik boyutunda herhangi bir değişiklik gerçekleşmemiş; fiziksel, konuşma ve konu boyutlarında olumlu değişiklikler gerçekleşmiş;

Arda'nın konuşmasının psikolojik, fiziksel, konuşma ve konu boyutlarının tamamında olumlu değişiklikler gerçekleşmiştir.

Akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ilk görüşme verilerine bakıldığında cümle ortalamalarında anlamlı farklılık bulunamamış olmasına rağmen cümleler derinlemesine incelendiğinde farklılıklar görülmektedir. Cümlelerin kelime sayılarındaki farklılığın akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme süresinde yaptıkları anlamsız, amaçsız duraklamalar, çok sık yönlendirme bekliyor olmaları ve evet-hayırlı kısa cevaplarla görüşme sorularına cevap vermelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin hece sayılarındaki farkın öğrencilerin konuşurken kelime tekrarı yapıyor olması ve evet-hayırlı kısa cevaplar veriyor olması kaynaklıdır. Her iki grup arasındaki gereksiz kelime kullanımında görülen farkın akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırası boyunca akıcı konuşan öğrencilere nazaran daha fazla duraklama yapıyor olmaları, düşünme için daha fazla zamana gerek duymaları ve bu duraklamalar ve düşünme boşlukları esnasında susmaktansa eee, mmm, aaa, ııı gibi dolgu seslerini kullanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Devrik cümlelerdeki farkın da akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin kısmen konuşmaya isteksizlikleri, cümleleri kurmada, konuyu toparlamada eksiklikleri, özne ile yüklem

arasında uyumda sıkıntı yaratıyor olabilir. Bu sebeple de akıcı konuşan öğrenciler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler arasında dakikada kurulan devrik cümle sayılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin görüşme sırasındaki konuşmaya isteksizlikleri, hızlı bir şekilde soruları geçiştirme, daha az ve kısa konuşma isteği, yaşadıkları heyecanın yaratmış olduğu durum öğrencilerde yüklemsiz cümlelerin kurulmasına sebep olmuş olabilir. Harfleri atlanan kelime sayılarına bakıldığında öğrencilerin o güne kadar kazandıkları konuşma özellikleri, yerel ağızlarının yaratmış olduğu durumun öğrencilerin konuşurken kelimelerin harflerini atlamalarına sebep olduğu söylenebilir. Son olarak da akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin sıklıkla kelime tekrarı yapıyor olmaları, aynı kelimeyi seslendireceklerinin farkına varmaları ve hızlı konuşmaya çalışmaları kelimelerin seslerinin tamamlanmamasına sebep olmuş olabilir. Bu nedenle de öğrencilerin konuşma esnasında kelimeleri yarım bıraktığı düşünülmektedir.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin 60 saatlik etkinlikler sonrasındaki durumlarına bakıldığında ise yine en geniş birim olan “cümle” temele alındığında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat cümle içerisinde daha ayrıntıya inilip cümle içi öğelere bakıldığında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin cümlelerindeki kullanmış oldukları kelime sayılarındaki artışın “kelime hazinesi geliştirme ve okuma etkinlikleri” sayesinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Doğan (2009), etkili bir konuşma yapılabilmesi için kelime hazinesinin geniş olması ve bilgi birikiminin önemi üzerinde durmuştur. Kurdayoğlu (2003) ve Özbay da (2005) konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin hece sayılarındaki artışın da kelime tekrarı yapıyor olmaktan ve evet-hayırlı kısa cevaplar vermekten vazgeçmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kısa cevaplar vermemeleri, dolayısıyla dakikada kullandıkları hece sayılarındaki artış “hazırlıksız konuşma” etkinlikleri ve “kelime hazinesi geliştirme” etkinlikleri ile sağlanmış olabilir. Kurdayoğlu (2003) ve Özbay (2005), hazırlıksız konuşmalarla ilgili olarak, bu tür çalışmaların öğrencileri ezberden kurtaracağını, yorum yapma becerilerini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Uçgun da (2007) sınıf içerisinde hazırlıksız olarak çeşitli diyaloglar yardımıyla öğrencilerin konuşmalarının geliştirilebileceğini söylemiştir. Ayrıca Doğan (2009), etkili bir konuşma yapılabilmesi için kelime hazinesinin geniş olması ve bilgi

birikiminin önemi üzerinde durmuştur. Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay da (2005) konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin gereksiz kelime kullanımındaki değişimin “Etkili bir konuşma nasıl yapılır?”, “İyi bir konuşmacının özellikleri”, telaffuz çalışmaları, hazırlıklı konuşma çalışmaları, hataların anında düzeltilmesi çalışmalarının öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları duraklamalarını azalttığı için eee, mmm, aaa, ıı gibi gereksiz kelimelerin dakikada kullanılma sıklığının azalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Güzel, etkili konuşma eğitiminde Kurudayıoğlu (2003), öğrencilere seslerini doğru ve etkin kullanımı konusu üzerinde de durmuştur. Güzel ve etkili konuşmada sesi değişik tonlama, vurgu, ritm gibi sesin fiziksel unsurlarına dikkat edilmedi gerektiğini söylemiştir. Örnek konuşma ve konuşmacı etkinliğinde Kurudayıoğlu (2003) ve Özbay (2005), konuşma esnasında kuralların olduğunu ve bu kuralların sürekli öğrencilere hatırlatılması gerektiğini söylemiştir. Uçgun da (2007) konuşma eğitiminde her şeyden önce öğretmenin etkili, güzel, akıcı konuşup kendi konuşmasıyla öğrencilere örnek olması gerektiği üzerinde durmuştur. Öğrencilerin devrik cümle sayılarındaki azalmanın hazırlıklı konuşma çalışmaları, diğer öğrencilerin konuşmalarının dinlenilmesi ve değerlendirilmesi çalışmaları sonrasında özne ile yüklem arasındaki uyum probleminin ortadan kalktığı söylenebilir. Temizkan (2009,) öğrencilerin hem eksikliklerini göreceğini hem de her birinin ayrı ayrı söz alarak değerlendirme çalışmasına katkı sağlamasının öğrencilerin genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel becerilerin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin yarım bıraktıkları cümle sayılarındaki değişimin yapılan hazırlıklı konuşma çalışmaları, okuma çalışmaları, okunan hikâye ve diğer metinlerin anlatılması etkinlikleri gibi etkinliklerin sonucunda konuşmaya cesaret kazandıkları, konuşmaya karşı isteklerinin arttığı, sorulara tam ve doğru cevaplar vermeye çabaladıkları, kısa konuşmalardan vazgeçmeleri hususlarında yardımcı olduğu ve bunun getirisi olarak da yüklemsiz cümle bırakmadıkları söylenebilir. Uçgun (2007), derste araç olarak okunan bir öykü, şiir veya masalın öğrencilere anlattırılmasının konuşma eğitimini destekleyeceğini söylemiştir. Bu sayede öğrencilerin hem topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşabilme alışkanlığını kazanmaları hem de bu öğrencileri dinleyen diğer öğrencilerin kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Harfleri atlanan kelime sayılarındaki değişimin ise

telafluz çalışmaları sonrasında yerel ağız söyleyişlerinden vazgeemelerinin, konuşma değerlendirme çalışmalarının, hece, kelime, cümle, metin çalışmalarının sonrasında gerçekleştiği dūřınılmektedir. Doęan (2009), konuşma eğitiminde öğrencilerin yanlışlarının dūzeltilmesi, eksiklerinin tamamlanması ve bu sayede bulundukları seviyeden daha ūst seviyeye çıkabilecekleri ūzerinde durmuş, ayrıca konuşmanın değerlendirilmesinin sadece ęretmen tarafından yapılmayıp diğer öğrencilerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Son olarak akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin yarım bıraktıkları kelime sayılarındaki değişime bakıldığında ilk görüşmede göstermiş oldukları olumsuz durumların son görüşmede hazırlıklı konuşma çalışmaları, konuşmaların değerlendirilmesi alışmaları, “Etkili bir konuşma nasıl yapılır?” etkinlikleri ile ūstesinden gelindiği dūřınılmektedir. Kurudayıoğlu (2003), Őzbay (2005) ve Uęun (2007), yapılacak bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin kelime seçimlerinde, kelime ve cümlelerin seslendirilmesi konusunda öğrencilerde farkındalık yaratmada etkili olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca kendini değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde Temizkan (2009), ęrencilerin hem eksikliklerini göreceğini hem de her birinin ayrı ayrı söz alarak değerlendirme çalışmasına katkı sağlamasının öğrencilerin genellikle ūz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektūel becerilerin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin son görüşmeleri ile başarılı kabul edilen öğrencilerin görüşmeleri karşılaştırılıp, başta akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin gelişim dūzeylerine bakıldığında ise; diğer araştırma problemlerinde olduğu gibi cümle sayılarında tersine bir duruma rastlanmaktadır. İki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat bu durumun cümlelerin derinlemesine incelendiğinde değiştiği grūlmektedir. Akıcı konuşma problemi yaşayan öğrenciler ile akıcı konuşan öğrencilerin kurdukları cümle sayılarına, kullandıkları kelime ve hece sayılarına, gereksiz kelime sayılarına, kurdukları devrik cümle sayılarına, yarım bıraktıkları cümle sayılarına, harflerini atladıkları kelime sayılarına ve yarım bıraktıkları kelime sayılarına bakıldığında anlamlı farklılıklar grūlmemektedir. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan ses, hece, kelime, cümle, etkili ve gūzel konuşma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, görseller ūzerinde çalışma, telafluz çalışmaları, kendini ve akran değerlendirme çalışmalarının bir sonucu-ūrūnū olarak karşımıza çıktığı dūřınılmektedir.

Konuşma becerisi, insanın doğuştan sahip olduğu bir özellik olmakla beraber, bu becerinin geliştirilmesi insanın kendi elindedir. Örgün öğretim kurumlarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik birtakım etkinlikler yaptırılmaktadır. Konuşma eğitiminin amacı ilköğretim programında açık bir şekilde ortaya konduğu halde, uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Eğer uygulamalar tam yapılabilse; çocuklar, kendilerini ifade etmekte, sosyal etkinliklere katılmakta, fikirlerini bir bütünlük içerisinde ifade etmekte ve özgüven duygularını geliştirmekte daha başarılı olacaktır (Temizyürek, 2007).

Sonuç olarak yukarıda araştırmanın bulguları ışığında verilen tüm bu olumlu değişikliklerin araştırma süresinde kullanılan “akıcı konuşma becerisini geliştirme etkinlikleri” aracılığıyla olduğu düşünülmektedir.

5.2.Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Türkçe derslerinde telaffuz çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.
2. Sınıf öğretmenliği programında öğretmen adaylarına konuşma becerilerini geliştirme ile ilgili bilgiler verilmelidir.
3. Sınıf öğretmenliği programındaki okul deneyimi derslerinde akıcı konuşma problemi olan öğrencilere yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişim ile ilgili olarak öğretmenler ve aileler ile iletişime geçilmeli ve yardım alınmalıdır.
5. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul programlarında konuşma becerisine yönelik daha fazla etkinlik önerisinde bulunulmalıdır.
6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul programlarında konuşma becerisine yönelik kazanım sayısı arttırılmalı ve her dersin içerisine konuşma becerisine ait kazanım eklenmelidir.
7. Öğretmenlerin çocuğun konuşma becerisini zaten kazanmış olduğu varsayımı bırakılmalı ve okuma, yazmada olduğu gibi özel olarak bu beceri ile ilgilenilmedir.

8. Her bir öğrencinin konuşma becerilerinin diğerlerinden farklılık gösterdiği kabul edilmeli, konuşma problemleri tespit edilmeli ve duruma uygun çözüm önerilerinde bulunulmalıdır.

9. Konuşma becerisini geliştirmek için her derste öğrencilerin daha fazla konuşmalarına fırsat tanınmalı; sadece öğretmenin aktif konuşmacı olduğu sınıf ortamlarından vazgeçilmelidir.

10. Konuşma becerisini geliştirmek için sadece kitaplarda var olan etkinlik önerileri ile yetinilmemeli, her fırsatta yeni etkinlikler üretilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbayır, S. (2005). Dil ve Diksiyon. Yazılı ve Sözlü Anlatım Bozuklukları. Ankara: Akçağ Basım Yayım

Akçataş, A. (2007). “Süre Açısından Türkiye Türkçesinin Sesleri Üzerine Bir Değerlendirme, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, (Tunca Kortantamer Özel Sayısı 1). Volume 2/3 Summer 2007. p. 13-24.

Akgün, Ö. (2005). Türkçe Konuşan 3-6 Yas Grubundaki Kekemeliği Olan Ve Olmayan Çocukların Konuşma Akıcısızlıklarının İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi

Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:36, (474-489)

Akyol, H. (2009). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegema Yayıncılık

Akyol, H. (2010). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegema Yayıncılık

Alberto, A.P., Troutman, C.A. (1990). Applied Behavior Analises For Teachers. USA: Mc Minnan Publishing Company

Arhan, S. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği). T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Arslan, F. (2010). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe Programına Sözlü Ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri. Kastamonu Eğitim Dergisi. Ocak 2012 Cilt:20 No:1, 271-290

Başaran, M., Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi Eylül 2009, Cilt:17, No:3, 743-754

Bergil, S. A. (2010). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Bıçakçı, R. (2005) Burdur’da Temel Eğitim 1. Kademe Öğrencilerindeki Yerel Ağız Özelliklerinin Ölçünlü Dile Yaklaştırılması İçin Teknik ve Etkinlikler, 1. Burdur Sempozyumu.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, K.E.; Akgün, E.Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegema Yayıncılık

Carnegie, D. (1999). Etkili Konuşma Sanatı. Çeviren: Haykır, A. Ankara: Öteki Yayınevi

Cavkaytar, A. (2010) Özel Eğitime Gerek Sinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. (Ed. H. İ. Diken) (2. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık

Çelenk, S. (2003). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2003, Cilt: 36, Sayı, 1-2

Çelik, C.E. (2006). Sesli Ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 7, 18-30

Çiftçi, M. (2001). "Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler", Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. II, S. 2, 165-177

Çitil, M. (2012) Eğitsel Değerlendirme, Tanılama ve Yerleştirme Süreçleri. Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve ÖZEL EĞİTİM. (Ed. Ayşegül ATAMAN) Ankara: Vize Yayıncılık

Çölok, A.A.; (2005). Ses, Nefes, Konuşma ve Beden İlişkisi. Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

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

Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Sorunları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: IX, Sayı: 2, 187-203

Demir, T. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2010 Mayıs, Cilt: 18, No:2, 4135-430

Demirel, Ö; Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegema Yayıncılık

Deniz, K. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma. T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi

Devito, J. A. (1990). The Elements Of Public Speaking. New York: Harper Collins Publishers

Diken, İ.H. (Ed.). (2010). İlköğretimde Kaynaştırma. Ankara: Pegema Yayıncılık

Doğan, Ö. (2001). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Konuşmalarının Akıcılık Özelliklerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

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

Dülger, M. (2011). Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Erdem, İ.; Deniz, K. (2008). Güzel Konuşma Kurslarında Verimliliği Artırmaya Yönelik Bir Alan Araştırması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2008, Cilt: 5, Sayı: 10

Erenoğlu, Ö.; Otçu, S. (2007) Türkçenin Doğru Kullanımı. (İletişim, Etkili Konuşma, Yazma Ve Okuma Kılavuzu). Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları. Ankara: Genelkurmay Basımevi

Ertürk, H. (2006). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyallerinin Erişmeye Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Evliyaoğlu, G. (1973). Konuşma Sanatı. Ankara Gazeteciler Ankara: Cemiyeti Yayınevi

Gökkaya, H. (2008). Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gömleksiz, M.N., Kan, A.Ü. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Araştırma, İletişim Ve Türkçeyi Doğru, Etkili Ve Güzel Kullanma Becerilerini Kazandırmadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 17, Sayı: 2, 135-162

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Güneş, F. (2009).Hızlı Okuma ve anlamı Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Güneş, F. (2009a) Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeler Ve Yapılandırıcı Yaklaşım. Oğuzhan Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2009, Cilt: 6, Sayı: 11, 1-21

Güneş, F. (2010). Ninnilerin Çocukların Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkisi. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks. Vol. 2, No. 3

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2011,Cilt: 8,Sayı: 15, 123 – 148

Kara, M. (2010). Oyunlarla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi TÜBAR, (27), 407-421.

Kara, Ö.T. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (2), 151-164.

Karaarslan, F. (2010). Konuşma Ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karabay, A. (2005). Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerinde Etkileri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kargın, T (2010) Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP. Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (Ed. G. Akçamete) (3.Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Kargın, T. (2007) Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2007, 8 (1) 1-13

Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 16 Sayı: 2, 113-123

Khk. (1997) 573 sayılı Özel Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

Kılıç, M. A.; Erdem, M. (2008). Türkiye Türkçesindeki ‘Yumuşak G’ Ünsüzünün Fonetik Analizi. VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri. http://www.dilbilimi.net/kilic_erdem_turkiye_turkcesindeki_yumusak_g_unsuzunun_fonetik_analizi.pdf Erişim: 11.01.2013

Korkmaz, B. (2005). Dil ve Beyin. Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayıncılık

Kurudayıoğlu, M. (2003) "Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler", Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, Bahar, Sayı.13, 287-309.

Liebergott, J.; Favors, A.; Hippel, C.S.; Needleman, H.L. (1992). Okulöncesi Dönemde Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar. (Çeviren: Karatepe, H.). Ankara: Karatepe Yayınları

Linver, S. (1997). Konuşma Eğitimi. (Çeviren, Özlü, A.). İstanbul: Mert Yayıncılık

MEB (2009). TC Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi

MEB. (2008). Sosyal Bilimler Lisesi Diksiyon Ve Hitabet Dersi Taslak Öğretim Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara

MEB., (2008a.). Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Dil Ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı.
www.ozelgokkusagi.com/dokuman/belgeler/dilkonusmaprog.pdf Erişim: 10.10.2012

Megep (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil ve Konuşma Güçlüğü. TC Milli Eğitim Bakanlığı. [http:// megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul.../141EO0013.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul.../141EO0013.pdf) Erişim: 10.10.2012

Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi. Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. güz 2012. yıl 41. sayı 196.

Muallimoğlu, M.N. (2005). Bütün Yönleri İle Hitabet. İstanbul: Avcıol Basım Yayın

Orhan,S., Kırbaş, A., Topal, Y. (2012). Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012, 1893-1909

ÖEHY. (2006) 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak tekrar yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı. (2012 değişikliği ile)

Ögeyik Coşgun, M. (2008). Türkçe’de Sesbilim Betimlemesi Ve Dil Öğretiminde Kullanımı İçin Bir Örnek Çalışma: Jaklın Kornfilt, Turkish. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 10 (2008-2), 39-57

Özbay, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. Journal Of Qafkaz University, 16 Fall 2005, 177-184

Özbay, M. (2005a). Bilim Ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi. Sayı 2, Bahar 2005, 67-74

Özbay, M. (2005b). Sesle İlgili Kavramlar Ve Konuşma Eğitimi. Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Güz: 2005, Yıl: 33, Sayı: 168

Özbay, M.; Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 30-45

Özçimen, A. (2008). Etkili – Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 26, Sayfa 155 -166

Özden, M., Topçuoğlu, F. (2012). Diksiyon ve Konuşma Eğitimi. Ankara: Pegema Yayıncılık

Özgür, İ (2003), Konuşma bozuklukları ve Sağaltımı. Adana: Nobel Yayınevi

Öztürk, B.K.; Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2, 342-356

Pomeroy, R.S. (1977). Speaking From Experience: A Rhetoric For Extemporaneous Sepeaking. New York: Harper and Row Publishing

Sağlam Yeşiltepe, Ö. (2010). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sargın, M. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi - Muğla İli Örneğinde. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sefercioğlu, N.M. (2000). Güzel Türkçemizin Doğru Telaffuzu Meselesi. Türk Yurdu (Türkçe'ye Saygı Özel Sayısı) Cilt. 21, Sayı. 162-163, s.380-381

Sever, S. (1994).Türkçe Öğretiminde Kullanılan Tam öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 27 Sayı: 1. 121-171

Sever, S. (1998). Dil ve İletişim, Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 31 Sayı: 1 Yayın. 51-66

Sidekli, S. (2013). Media literacy: experiences of 6th 7th and 8th graders. International Journal of Academic Research Part B; 5(1), 143-159.

Sucuoğlu, B. Kargın. (2010). İlköğretim’ de Kaynaştırma Uygulamaları. Yaklaşımlar-Yöntemler-Teknikler. Ankara: Kök Yayıncılık

Suhonen J. (2009). Qualitative and mixed method research. Scientific Methodology in Computer Science, Fall, I-XIII

Tazegül, D. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. Mayıs 2010 Cilt:18 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi

TDK. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim: 10.01.2013

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

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, year: 2007, vol: 40, no: 2, 113-131

Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22). 59-69

Ünal, E.; Şahinci, C. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Turkish Studies -

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011, p. 1849-1862

Vitale, D.C., Armenakis, A.A., and Feild, H.S. (2008) Integrating qualitative methods for organizational diagnosis: Possible priming effects, Journal of Mixed Methods Research, 2, 1, 87-105.

Yakıcı, A.; Yücel, M.; Dogan, M.; Yelok, S. (2006). Üniversiteler İçin Türkçe-2 Sözlü Anlatım, Ankara: Gazi Kitabevi

Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, E. (2010). Doğru, Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı (Sözlü Anlatım). Ankara: Savaş Yayınevi

Yaman, H., Gülcan, F. (2009). Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Etkinliği Olarak Deyim Öğretimi: Gösteri Tekniği Uygulaması. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi (2009-II). 59-71

Yaman, H.; Karaarslan, F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, p. 545-563

Yelok, V.S.; Dolunay, S.K. (2007). Telaffuz Meselesi Ve Ülkemizde Telaffuz Eğitimi. Türk Yurdu, Temmuz 2007, Cilt: 27, Sayı: 239, s. 63-66

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yücel, E. (2009). Günlük İletişimde Dil – Davranış İlişkisi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 21, 515-518

Zan, B.(2005). Adana İli Merkez Seyhan Ve Yüreğir İlçeleri İlköğretim Okullarının 1. ve 2. Sınıflarına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Bozuklukları Açısından İncelenmesi. T.C Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

<http://www.diksiyon.org/akici-konusmanin-saglanmasi/> Erişim: 10.11.2011

<http://www.spikerlik.org/iyi-bir-konusmacinin-ozellikleri/> Erişim: 10.11.2011

<http://www.egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/538/25>
Erişim:29.12.2012

EKLER**Ek 1. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/ 79425
KONU : Araştırma İzni
Oğuzhan KURU

07/10/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 20/09/2011 tarih ve 8244 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Oğuzhan KURU' nun "Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (20 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (20 sayfa)

07/10/2011 Memur :E. KONUK
07/10/2011 Şef :N. ÇELENK

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin: Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

Ek 2. Konuşma Bozukluğu Gözlem Formu

	Maddeler	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çoğu zaman	Her zaman
Psikolojik							
1	Çocuk heyecanlı görünüyor. (yüzü kızarıyor, nefes alışı hızlanıyor vb...)						
2	Çocuk duygularını yansıtıyor.						
3	Çocuk konuşmaya istekli görünüyor.						
4	Çocuk konuşurken birisinin onu dinliyor olmasından rahatsız oluyor.(sesi kısılıyor, cümleleri tamamlamıyor vb...)						
Fiziksel							
5	Çocuk dinleyen ile göz teması kuruyor.						
6	Çocuk doğru oturuyor.(konuşana dönük duruyor, sırasında oturuyor vb...)						
7	Çocuk konuşmaya eşlik etmeyen, gereksiz el-kol hareketleri yapıyor.						
8	Çocuk konuşurken jest ve mimik hareketlerini doğru kullanıyor.						
9	Çocuk ses tonunu konuşmanın içeriğine göre ayarlıyor.						
10	Çocuk sesinin şiddetini, duyulabilirliğini iyi ayarlıyor.						
11	Çocuk konuşurken sesi titriyor.						
12	Çocuk konuşurken anlaşılıyor.(ses yutması, hece eklemesi yapmıyor.)						
13	Çocuk konuşurken kelimeleri yutuyor.						
14	Çocuk cümleye aynı ses tonu ile başlayıp aynı şekilde bitiriyor.(monoton konuşma)						
15	Çocuk konuşurken uzun süreli yutkunuyor.(akıcılığı etkileyen durma boşluklarına sebep olan...)						
Konuşma İle İlgili (dilbilgisi, imla)							
16	Çocuk uzun cümleler kuruyor.						
17	Çocuk kısa cümleler kuruyor.						
18	Çocuk devrik cümleler kuruyor.						
19	Çocuk cümle içinde anlatım bozukluğuna sebep olan gereksiz kelimeler kullanıyor.						
20	Çocuk cümle tekrarı yapıyor.(papağan konuşma...)						
21	Çocuk kelime tekrarı yapıyor.						
22	Çocuk cümlede özne-yüklem ilişkisi kuruyor.						

23	Çocuk konuşma esnasında yönlendirmeler bekliyor.						
24	Çocuk konuşma esnasında duraklamalar yapıyor.(anlamsız, amaçsız duraklamalar...)						
25	mmm, eee, ıı gibi gereksiz kelimler kullanıyor.						
26	Sorulara cevap verirken evet-hayır lı kısa cevaplar seçiyor.						
27	Sorulara cevap verirken cümle tekrarı yapıyor.						

Konu ile ilgili

28	Çocuk konuşacağı konuya mantıklı bir giriş yapıyor.						
29	Çocuk konuştuğu konular arasında anlamlı geçişler yapıyor.						
30	Çocuk konuyu bir sonuç konuşması ile bağlıyor.						

		Evet	Hayır
	Çocuğun dilinde pelteklik var mı?		
	Çocuğun işitme özrü var mı?		
	Çocuğun görme özrü var mı?		
	Çocuğun fiziksel bir özrü var mı?		

Ek 3. Görüşme Formu

	Sorular
1	Bana biraz kendinden ve ailenden bahseder misin? Mesela kaç kardeşsiniz? Annen, baban ne iş yaparlar?
2	Nerde yaşıyorsunuz?
3	Bana mahalledeki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?
4	Bana okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?
5	Yaz tatili yeni bitti. Tatilde neler yaptın bana biraz anlatır mısın?
6	Nerelere gittin tatile bana biraz anlatır mısın?
7	Sonra tekrar Ankara'ya döndün sanırım. Peki, tatilin kalan kısmında Ankara'da neler yaptın?
8	Peki, yaz tatilinde oyun oynamışsındır mutlaka. Oynadığın oyunları bana biraz anlatır mısın?
9	Okuduğun kitaplardan hoşuna giden bir tanesini aklında kaldığı kadarıyla bana anlatır mısın?
10	Bana arkadaşlarını biraz anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?
11	Okuldan sonra eve gittiğinde neler yaparsın genelde?
12	Peki, bir kardeşin, ablan, abin vardı. Kardeşinle aran nasıldır? Neler yaparsınız beraber?
13	Televizyonla, bilgisayarla aran nasıldır?
14	Bilgisayarla aran nasıldır? Neler yaparsın bilgisayarın başına oturduğunda?
15	Peki, televizyon seyrediyorsundur sanırım biraz. Neler seyredersin televizyonda?
16	Peki, derslerle aran nasıl? hangi dersi seversin ve hangi dersi daha az seversin?
17	Okul kapanmak üzere, tatil yaklaşıyor. Tatilde neler yapmayı planlıyorsun?

Ek 4. Akıcı Konuşma Becerisi Geliştirme Etkinlikleri

Güzel, etkili konuşma eğitimi etkinliği

Bu etkinlikte iyi bir konuşmacının kim olduğu, iyi bir konuşmanın nasıl yapıldığı hususuyla ilgili hem kitaplardan hem de internetten derlenmiş metinler ile çalışmalar yapılmıştır. Çalışma çocuğun metinleri madde madde okuması, okuduğu her madde ile ilgili anladığını anlatması, madde ile ilgili görüşünü bildirmesi ve uygulamaya dönük bir örnek vermesi ile yapılmıştır.

İYİ BİR KONUŞMACININ ÖZELLİKLERİ

İyi Bir Konuşmacı, Konusuna Hakimdir

İster kalabalık bir gruba konferans veriyor, isterse arkadaş sohbetinde anısını anlatıyor olsun, ne söyleyeceğini bilir; kendine, bilgisine ve birikimine olan güvenini karşıya aktarır. Bunu sağlayabilmek için de çok yönlü bir ön hazırlık yapar. Kendisine yöneltilebilecek soruları yanıtlayabilecek, ya da en azından doğru yönlendirebilecek kapasitededir. Bilgi dağarcığının zenginliği, düşünsel yetkinliğini de arttıracak, neyi ne kadar söylemesinin daha uygun olacağına, dinleyicisini gözeterek, kolayca ve doğru olarak karar verebilecektir. Çünkü konusuyla ilgili tüm ayrıntılar dinleyenleri ilgilendirmeyebilir. Bu durumda kişinin bir seçme yapması gerekecektir. Konusunun bütününe olan hakimiyeti, gerekliyi gereksizden ayırt edebilmesini, seçenek sunabilmesini ve anında değişim yapabilme esnekliğine sahip olmasını getirecektir.

İyi Bir Konuşmacı, Titiz Bir Planlamacıdır

Anlattıklarının dinleyiciyi yormadan kolayca kavranmasını isteyen konuşmacı, aktaracaklarının ilgi ve önemine göre bir sıralama yapar. Ancak bu sıralamayı yaparken, kişinin dikkati, konu-dinleyici ilişkisinin doğru olarak saptanması üzerinde yoğunlaşır. Diğer bir değişle, konuşmacı, aynı konuyu farklı gruplara, farklı bir sıralamayla anlatır. Çünkü planlamayı belirleyen, dinleyenlerin nitelikleridir. Bu nedenle, bazen ana düşüncelerin, bazen de destekleyicilerin sıralamadaki yerleri değişebilir.

İyi Bir Konuşmacı, İyi Bir Gözlemcidir

Çevresinden algıladıklarını, duyguları ve birikimiyle harmanlayıp, eyleme dönüştürebilir. Kendini çevreleyen dünyaya, çevresindeki insanlara, olaylara ve

durumlara karşı uyanıktır. Bunlarla ilgili gözlem ve bilgileri, konuşmalarını zenginleştirmek, somutlaştırmak ve etkileyciliğini arttırmak için kullanır. Gözlem yeteneğini geliştirmek, konuşma eylemi sürerken dinleyicinin tepkilerini izlemesini ve bu tepkiler doğrultusunda gerekli değişimleri yapabilmesine olanak sağlar.

İyi Bir Konuşmacı, Dinleyicisini Tanımaya Çalışır

Karşılıklı konuşacağı ya da karşılarında konuşacağı kişilerin niteliklerini, alışkanlıklarını, tercihlerini ve eğilimlerini önceden bilmek, konuşmacının hazırlık aşamasında çok işine yarar. Bu bilgiler sayesinde konuşmasının öz-biçim dengesini kurarak, dinleyiciyle duygusal ve düşünsel birlikteliği sağlamaya çalışır. Çünkü konuşulan kişilerin kültürel yapıları, eğitim durumları, sosyal konumları, siyasi eğilimleri, etik değerleri, milliyetleri, yaşları, hatta cinsiyetleri, hazırlık aşamasında olduğu kadar, konuşma sırasında da belirleyici olur; konuşmacı bu değerleri gözeterek eylemini sürdürür. Örneğin, aralarında bir kadın bulunan altı-yedi kişilik bir gruba, kadınları küçük düşüren bir fıkra anlatmak, o kadın dinleyiciyi rahatsız edebilir. Hele de bu konulara fazlasıyla duyarlı bir kişiye, aşırı bir tepki verebilir. Dolayısıyla, güldürerek duruma egemen olmayı amaçlayan konuşmacı, tam tersine olumsuz, gergin bir ortamın oluşmasına yol açabilir.

İyi Bir Konuşmacı, Sesini İyi Kullanır

Ses kasının kapasitesini bilir ve konusunun gereklerine göre tonunu değiştirebildiği gibi, ses yüksekliğini de bulunulan yerin büyüklüğüne, grubun kalabalık olmasına ve niteliğine göre ayarlar. Sesinin tınısındaki özellikleri, akışın tekdüzeliğini kırmak için bilinçli bir biçimde kullanılabilir. Yeri geldikçe sesini inceltmesi, kalınlaştırması ya da ses tonunu yükseltip, düşürmesi dinleyenler üzerinde olumlu etkiler yapar. Konuşmacı bir anlamda zengin tınlayan bir “konuşma Ayfersi” oluşturur.

İyi Bir Konuşmacı, Heyecanını Denetler

Konuşma sırasında soluk alıp verme dengesini iyi ayarlayarak, heyecanını denetim altında tutabilir. Denetimsiz heyecanın yol açtığı kesiklikleri, titremeleri, ses yetersizliklerini, düşünce boşluklarını, sözcük kayıplarını ve davranış bozukluklarını engelleyebilir. Hatta heyecanını, konuşmasının iç dinamiği biçimine dönüştürerek, etkileyici bir canlılık kazanır.

İyi Bir Konuşmacı, Kullandığı Dili İyi Bilir

Düşüncesini en iyi ifade edecek sözcükleri seçer, cümlelerin kuruluşuna özen gösterir, bunları fonetik (sesbilgisi) kurallarının gerektirdiği biçimde seslendirir. Harfleri boğumlandırırken, sözcüklerin doğru ve kolay anlaşılır olmasına çalışır. Dilin

yapısal özelliklerini ve seslendiriliş biçimlerini etkileyici bir doğallıkla kullanır. Dile hakimiyetinin sağladığı inandırıcılık, güven ve saygınlığın, karşıya aktarmayı amaçladığı zengin olduğu için düşüncesini ifade etmekle zorlanmaz, konuşması sözcük aramakla bölünmez, düşünme payı sözcüklerini kullanma gereksinimi duymaz.

İyi Bir Konuşmacı, Beden Dilini İyi Kullanır

İçinde bulunduğu ortama göre sözlerini destekleyecek mimikleri, el-kol hareketlerini, beden açılarını, duruş ve oturuş biçimlerini karşısındakileri gözeterek ayarlar. Gerekli durumlarda bilinçli seçimler yapar. Göz temasını, dikkati besleyecek bir unsur olarak çekinmeden, ustaca kullanır. Vurgulamalarına jestlerle canlılık ve boyut katar, dinlemeyi ve anlamayı kolaylaştırır. İçeriğindeki önemli bölümleri beden diliyle destekleyerek, aklıda kalıcılığını arttırmaya çalışır. Yaptığı tüm mimik, jest ve davranışlar, kişiliğiyle uyumlu ve doğal olduğundan dinleyiciyi irkiltmez, özden koparmaz.

İyi Bir Konuşmacı, Özeleştiri Yapmaktan Çekinmez

Konuşmaları sırasında aldığı tepkileri değerlendirerek olumlu/olumsuz alışkanlıklarının ayırtına varmaya çalışır. Konuşma tekniğini geliştirmesine olanak sağlayacak fırsatları kaçırmamaya özen gösterir. Olumsuz alışkanlıklarını gidermek için sabırla mücadele eder. Uyanıklığının sürekli olmaması durumunda becerilerinin zamanla körelebileceğini, ya da olumsuz alışkanlıklara dönüşebileceğini çok iyi bilir. Dışarıdan gelecek uyarılara açıktır. Hem kendi yaptığı, hem de karşısındaki kişilerden aldığı saptamalar ve uyarılarla kendini bu konuda da eğitmeyi sürdürür.

<http://www.spikerlik.org/iyi-bir-konusmacinin-ozellikleri/> Erişim: 10.11.2011

BAŞARILI BİR KONUŞMA İÇİN GEREKLİ UNSURLAR

Başarılı bir konuşmada bulunması gereken başlıca özellikler şöyle sıralanabilir: (Yakıcı ve ark., 2006).

1. Konuşma İçin Uygun Konu Belirlemek

İnsan hayatının her alanıyla ilgili konuşma yapılabilir. Günlük konuşmadan bilimsel konuşmaya, sanat konuşmasından politika konuşmasına, dini konuşmadan kültürel konuşmaya, edebi konuşmadan teknik konuşmaya, sosyal hayatla ilgili konuşmadan ekonomik konuşmaya, spor konuşmasından resmi konuşmaya birçok alanla ilgili olarak konu belirlemek mümkündür. Konuşmalar, hedef kitlenin ilgi duyacağı, zevkle dinleyeceği konulardan seçilmelidir.

Konuşma konusunu seçerken dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, dinleyici ya da dinleyicilerin ilgisini çekecek bir konu olmalıdır. Konuşmacıdan Türkiye'nin sosyal, siyasal, ekonomik ya da kültürel sorunları üzerine konuşmasını bekleyen bir hedef kitleye, aile içi sorunlardan ya da bir takım kişisel ve özel konulardan konuşmak yersiz ve tuhaf olacaktır. Çünkü birçok kişi, bu tür konuların konuşulmasından rahatsız olur. Başarılı bir konuşmada konu seçimi, konuşmanın etkisi bakımından çok önemlidir.

2. Geniş Bilgi Birikimi ve Kültüre Sahip Olmak

Doğru, düzenli, iyi ve güzel konuşmanın temel özelliklerinden biri, geniş bilgi birikimi ve kültüre sahip olmaktır. Bilgisiz ve kültür sahibi olmayan kişilerden, etkili, güzel bir konuşma beklememek gerekir. Böyle kişilerin konuşmaları içerik yönünden zayıf olur. Konuşmanın verimli olabilmesi için, sağlam bir bilgi ve kültür temelinde dayanması gerekir. Bu bakımdan konuşmacılar, iyi bilmedikleri bir konuda konuşmamalıdır.

Geniş bilgi birikimi ve kültüre sahip olmak için; iyi bir okur, iyi bir dinleyici olmak, her nerede olursa olsun bu konudaki eğitime büyük önem vermek gerekir. Aynı zamanda konuşmacı, konuşmalarında okuma, dinleme ve eğitim yoluyla elde ettiği kültür malzemelerinden yararlanmasını bilmelidir.

Konuşmacı, zengin bir kültür birikimine sahip olduğunu, uzun ve süslü konuşmalar yaparak değil, kısa, öz ve yalın bir anlatım içinde, içerik yönünden güçlü konuşmalar yaparak ortaya koymalıdır.

Konuşmacı, sahip olduğu bilgi birikimi ve kültürden hareketle yeni sentez ve yorumlara ulaşmalı, bu sentez ve yorumları ulaşmalı, bu sentez ve yorumları dinleyicisiyle paylaşmalıdır.

3. Konuşma Dilinin Kurallarını ve İnceliklerini İyi Bilmek

Konuşmanın temel malzemesi dildir. Dilin kurallarını ve inceliklerini bilmeden, güzel ve etkili bir konuşma yapılamaz.

Konuşmacı, iyi bir dil bilgisinin yanı sıra güçlü bir sözcük bilgisine de sahip olmalıdır. Sözcük bilgisi zayıf olan, sözcüklerdeki anlam farklılıklarını kavrayamayan kişiler konuşmalarında başarısız olurlar.

Türkçede, bir kelimenin, gerçek anlamının dışında mecaz, argo, terim ve deyim anlamları vardır. Konuşurken sözcükler arasındaki bu anlam farklılıklarına da dikkat etmek gerekmektedir.

4. İyi bir gözlemci ve araştırmacı olmak

İyi bir konuşma için konuşmacının araştırmacı olması, gözlem gücünü geliştirmesi ve dış dünyaya açık olması gerekir.

Konuşmacı, yalnız okuma, dinleme ve eğitimle değil, gözlem ve araştırma yoluyla da bilgi ve kültürünü geliştirebilir. Konuşmacı; tanıdığı kişileri, gördüğü varlıkları ve olayları gözlemeli, aralarındaki benzerliklerin ve ayrılıkların farkına varabilmeli, böylece onların nitelikleri hakkında kendince bir hüküm verebilmelidir.

Konuşmalar, gözlem ve araştırmalar sonucunda elde edilen örnekler ve bilgilerle zenginleştirilmelidir.

5. Konuşmaları Mantık Süzgecinden Geçirmek

Başarılı konuşmanın kurallarından biri de, kuvvetli mantığa sahip olmaktır. Mantık kurallarına aykırı ve akla ters düşen konuşmalar, dinleyenler tarafından “saçma” olarak nitelendirilmektedir.

Konuşmacı, söyleyeceği her sözü, aklın ve mantığın süzgecinden geçirmelidir. Söyleyeceği sözün nereye gideceğini, ne gibi sonuçlar doğuracağını hesaplayarak konuşmasını yapmalıdır.

Konuşmacının başarılı bir konuşma yapması, toplumda saygı ve sevgi görmesi için konuşmalarında akıl ve mantık kurallarına uygun bir davranış içinde bulunması gerekmektedir.

6. Sözcük Seçimi ve Kullanımına Özen Göstermek

Konuşmacı, konuşmasını yaparken kullandığı söz ve sözcüklere dikkat etmelidir. Konuşmayı bozan sözcükler kullanmak, konuşmanın ciddiyetini ve ağırlığını ortadan kaldırır, etkisini yok eder.

Konuşma yaparken tekrarlardan kaçınmalı, unutkanlık ifadesi olarak görülen “eee...ııı, şey..., ve..., demiştim ki.., dedi ki ...” gibi sözcükleri çok sık kullanmamalıdır. Bu tür sözcüklerin kullanımı konuşmayı gülünç duruma düşürmekte ve konuşmanın etkisini yok etmektedir. Günümüzde, bu sıfatların kimi gençlerin konuşmalarında daha da gülünçleştiği görülmektedir. “Korkunç güzel, korkunç iyi, hayretsin yani” vb. söyleyişler bu tür kullanımlardan sadece birkaçıdır.

Konuşma sırasında yerel, kaba ve argo sözcüklere yer vermek de, dinleyenler üzerinde olumsuz etki bırakır ve konuşmayı başarısız hale getirir. Bu nedenle, konuşma sırasında kullanılan sözcükler iyi seçilmelidir.

7. Sesi İyi Kullanmak

Başarılı bir konuşmada ses tonunu ayarlamamanın, vurguları yerinde yapmanın, diksiyon kurallarına uygun davranmanın önemi büyüktür.

Konuşurken, sesin doğal bir biçimde kullanılmasına özen gösterilmelidir. Bazı konuşmacılar daha etkili görünebilmek için seslerini inceltmeye veya kalınlaştırmaya çalışırlar. Bu durum, konuşmacıyı çoğu zaman gülünç duruma düşürür. Ayrıca, konuşurken, sesi iyi ve doğru yönlendirmek ve yönetmek gerekir. Konuşmacı, içeriği kahramanlık ve yiğitlik olan bir konuşma yaparken, heyecanının kontrol etmelidir.

Konuşmacı konuşmasını yaparken sözcüklerde sesi iyi kullanmadan kaynaklanan anlam farklılıklarına dikkat etmeli, uzatma ve inceltmeleri yerinde kullanmalı, gereksiz ses uzatma ve kısaltmalarından kaçınmalıdır. Konuşmalarında; yazılışlarında uzatma, inceltme vb. işaretler olamasa bile “sadık” yerine “sadık”, “katil” yerine “katil”, “kağıt” yerine “kağıt” biçiminde bir telaffuzdan kaçınılmalıdır.

8. Konuşma Ortamını ve Konuşulan Kişilerin Durumlarını Göz Önünde Bulundurmak

Konuşmaların nicelik ve niteliğinin belirlenmesinde konuşulan ortamın ve konuşulan kişilerin durumunu göz önünde bulundurulmalı, onların durumuna uygun bir konuşma sergilenmelidir. Örneğin, bir aile ortamındaki konuşmalar daha sıcak, daha samimi olmalıdır. Aile içinde de büyük ya da küçüklere karşı sergilenecek konuşma farkı olmalıdır. Okul ortamında arkadaşlarla yapılan konuşmalar öğretim elemanı ya da öğretmenle yapılmamalıdır. Bir öğrenci kantininde ya da bir sohbet ve arkadaş ortamında, yeni tanıştırılan bir kişiyle, eskiden beri tanışık olunan arkadaşlarla konuşulduğu gibi konuşulmamalıdır. Çünkü, karşıdaki insanın kişiliğine karar verilmesinde onun konuşmasından kaynaklanan ilk izlenimlerin yeri ve önemi büyüktür.

Bilimsel toplantılardaki konuşmalar, daha ciddi ve kararlı bir tavırla yapılmalı; amir-memur, işveren-işçi, yöneten-yönetilen arasındaki konuşmalar da doğal olarak daha resmi olmalıdır.

9. Karşısındakinin Konuşmasına Saygı Göstermek

Başarılı bir konuşmanın önemli kurallarından biri de, dinlemesini bilmektir. Kimi konuşmacılar kendileri saatlerce konuştukları halde, başkalarının konuşmalarını dinleme zahmetine katlanamaz, sık sık karşısındakinin konuşmalarını keserler. Konuşma sırasında sergilenecek böyle bir davranış, karşısındakine saygı göstermemek demektir. Dinlemesini bilmeyen kişiler, toplumda ciddiye alınmaz, sevilmez ve sayılmazlar. Ayrıca, dinlemesini bilmeyen kişiler, etkili olmadıkları gibi haklı davalarını, görüş ve düşüncelerini de karşılarındakilere kabul ettiremezler. Özellikle tartışma türü konuşmalarda, başarılı olan kişiler, sabırla karşısındakinin konuşmasını dinleyebilenlerdir. Başarılı bir konuşma yapmayı konuşmasının dinlenmesini isteyenler, bu kurala mutlaka uymak zorundadırlar.

10. Konuşmalarla Davranışların Uyumuna Dikkat Etmek

Başarılı bir konuşma da beden hareketlerinin konuşmayla uyum içinde olması gerekir. Konuşma süresince doğal halini bozmaması, duygularını kontrol etmesi konuşmacıyı başarıya ulaştırır.

Kimi konuşmacılar konuşma konusuyla ilgisi olmayan el, kol ve vücut hareketleri yaparlar. Kimi konuşmacılar, söyledikleri her sözü hareketleriyle de vurgulamak isterler. Aşırı olmamak şartıyla, konuya uygun jest ve mimikler yapmak, konuşmayı renklendirir ve ilginç hale getirir.

Konuşmacı, konuşma sırasında yapmacık tavır ve davranışlardan uzak durmalıdır. Konuşma sanatında başarılı olanlar, duygu, düşünce ve davranışlarında dengeli olanlardır. Konuşurken sabırlı, temkinli olmak ve heyecanları kontrol ederek soğukkanlılığı elden bırakmamak gerekir.

İYİ BİR KONUŞMACININ NİTELİKLERİ (Yaman, 2010)

- İyi bir konuşmacının her şeyden önce ana dili konusunda yeterli bilgi birikimine ve konuşmayla ilgili temel bilgilere sahip olması gerekir.
- İyi bir konuşmacının seçtiği konuda geniş bir bilgi birikimine sahip olması ve bunu iyi kullanabilmesi gerekir.
- İyi bir konuşmacı; hayat, insanlar ve olaylar üzerinde gözlem yapabilme gücünü geliştirmiş olmalıdır.

- İyi bir konuşmacı, endi yeteneklerinin farkında olan, bunu değerlendirebilen ve gerektiğinde bu yeteneklerini sınırlandırabilmeyi becerebilen kişidir.
- İ bir konuşmacı, karşısındaki topluluğu iyi gözlemleyen topluluğa göre tavır ve üslup belirleyebilen kişidir.
- İyi bir konuşmacı iletişimde kişiliğin önemini göz önünde bulunduran kişidir.
- İyi bir konuşmacı, herkesten önce kendini titiz bir şekilde eleştirebilmelidir.
- İyi bir konuşmacı, beden dilini en verimli şekliyle kullanabilmelidir.
- İyi bir konuşmacı, söylediklerine herkesten önce kendisi inanmalıdır.
- İyi bir konuşmacı, olumlu bir havada konuşur ve yüzünden gülümsemeyi eksik etmez.
- İyi bir konuşmacı, kararında ve kıvamında konuşur. Önemli olan uzun uzun konuşmak değildir.
- İyi bir konuşmacı, açık ve anlaşılır cümleler kurar.
- İyi bir konuşmacı, az ve öz konuşur.
- İyi bir konuşmacı, istenmediği müddetçe öğüt vermeye kalkmaz, düşünceleri sorulmadan onları kimseye aktarmaz.
- İyi bir konuşmacı, başkalarının arkasından konuşmaz.
- İyi bir konuşmacı, kendinden söz etmez, alçakgönüllü davranır.
- İyi bir konuşmacı, her türlü görüş ve düşünceyi hoşgörüyü karşılamalıdır.
- İyi bir konuşmacı, sesini gereğinden fazla yükseltmez, öfkelenmekten uzak durur.
- İyi bir konuşmacı, karşısındaki insanlara saygı duyar.
- İyi bir konuşmacı, yeri geldikçe nezaket kelimelerini kullanmalıdır.
- İyi bir konuşmacı, sağlam ve etkili bir diksiyona sahip olmalı, her bir kelimeyi kolaylıkla söyleyebilmelidir.
- İyi bir konuşmacı, her hece ve kelimenin hakkını vererek vurgu, tonlama ve duraklara özen göstermelidir.
- Kullanılan kelimeler özenle seçilmeli, her söz ve cümle yerli yerinde kullanılmalıdır.
- Ses tonu monoton olmayan, canlı bir nitelik taşımalıdır.
- Dinleyici, konuşan kişinin sesini kolaylıkla duyabilmelidir.
- Konuşmacı, ne zaman ne söyleyeceğini iyi bilmelidir.

- Topluluk karşısında korku ve heyecan duygusu yaşıyorsa, öncelikle bu tedirginlik giderilmelidir.
- Konuşma konusu, karşımızdaki kişiyi ilgilendirmelidir.
- Konuşurken yeri geldikçe delil ve açıklamalara yer verilmelidir.
- Başkalarının özel hayatıyla ilgili konular konuşulmamalıdır.
- Dinleyicilere, kendilerine değer verildiği hissettirilmelidir.
- Kırıcı, hakaret edici sözlerden kaçınılmalıdır.
- Genellemelerden kaçınılmalıdır.
- Argo ifadeler kullanılmamalıdır.
- Söylemek istenilenler önceden belirlenmelidir.
- Konuşma bir plana göre yapılmalıdır.
- Karşıdaki kişilerin sosyal konumları ve psikolojik durumları göz önünde bulundurularak konuşmaya yön verilmelidir.
- Söylenecek sözler ve yapılacak hareketler düşünüldükten sonra karşı tarafa yansıtılmalıdır.
- Konuşurken karşıdakilerin tepkilerine dikkat edilmelidir.
- Cesur ve kararlı olunmalıdır.
- Yıkıcı değil yapıcı konuşulmalıdır...

Telaffuz çalışmaları etkinliği

Bu etkinlikte tekerlemeler ve telaffuz çalışmaları kullanılmıştır.

Abana'dan Adana'ya abarta abarta apar topar ahlatla ağdalı avuntucu ahmak Ahmet'in avandanlıklarını aparanlardan Acar Abdullah ile Aptal Abdi akşam akşam bize geldi.

Al bu takatukaları, takatukacıya takatukalatmaya götür. Takatukacı, takatukaları, takatukalamam derse takatukaları takatukacıdan takatukalatmadan al getir.

Adalardan adalara adanan Adanalı Abroşun abarta abarta, Ahlatlı ağdacının avutucu, avuntucu, ahmak, aptal Abdurrahman'ın apraşı ağır ağır gidiyordu.

Iğdır'ın ıgıl ıgıl akan ılıman ırmağının kıyıları ıklım tıklım ılgın kaplıdır. Ilim ılıman, ılıcalı ılıcalı akan ılık Iğdır Irmağı'nın kıyıları ıkir tıkir ıgrip ağaçlarıyla kaplıdır.

Okmeydanı'ndan Oğuzeli'ne otostop yap; Oltu'da volta at, olta al; Orhangazi'de Orhanelili Orhan'a otostopçuluk öğret, sonra da Osmancıklı Osman'a otoydu, fotoydu lotoydu, say dök.

Oluklu'dan Kozlu'ya, Kozlu'dan Oğuzeli'nin Otçuk Otogarı'na oba oba, ot toplaya toplaya Posoflu Osman'ın ocağına vardı.

Uluborlulu utangaç Ulviye ile Urlalı uğursuz Ulvi uğraşa uğraşa Urfa'daki urgancılara uzun uzun, ulam ulam urgan sattılar.

Ulubatlı utangaç Ulaş'a uğursuz Ulunay'ın uzun uzun uzattığı urganı uğraşa uğraşa aldı.

İbibiklerin ibibiklerini iyice iyileştirmek için İstinyeli istifçi İbiş'in istif istirdyeleri mi, yoksa, İskilipli İspinoz işportacı İshak'ın işliğindeki ibrişimler mi daha iyi, bilemiyorum.

İbiş'le Memiş, mahkemeye gitmiş, mahkemeleşmiş mi, mahkemeleşmemiş mi?

İnim inim inleyen ibiliklerin, ibibiklerin ibiklerini ibrişimli iplikle ipil ipil istifleyen İskilli İskilipli'nin işliğinde toplandık.

İbrikleri icat eden içli idealist İffet, ihtiyar ikiz ilerici imparatoru, İncirlili ipekçi iri İspanyol'un işaretli iti ile iz sürüp iyice izledi.

Eğer, Eleşkirtli eleştirmen Eşref ile Edremitli Bedri'yi Ege'nin en iyi eğercisi biliyorlarsa, ben de en iyi Ermenekli Erdem, Ergene'nin en iyi elektrikçisidir, derim.

Ertenekli Örtenekli, Ergene'nin ecesi, Esentepe'nin eğlencesi, Erdenler erkete Erdem'le bize geldiler.

Ezineli emin Emin'in kızı ellilik Emine, bir eli ile mendilini salladı, bir eli ile elli bine el eyleyip zengin oldu.

Erzurumlu Efruz Efendi'nin evde kalmış, evlenmemiş ebesi, Edirne emini İskender Efendi'ye, "evet" deyip evlenmelide mi ev edinmeli, yoksa evlenmemelide mi ev edinmeli.

Ebe Ecel, edepli Efe egemen eğitimde ejderli ehliyetini ekleyerek ellerini emeklinin entrikacı spekürcü erkek esmer eşine etejerli evinde eyvah diyerek ezberletti.

Ecelerin Eceabat'taki evlerindeki tekir kedi, tenceredeki elli dirhem eti kendi kendine yedi.

Özbeöz'ün özbeöz Ödemişli öngörülü öğretmeni Özgüraşlan ile Özgülaşlan özellikle özerk ön öğretimde öylesine özverili övünç verici ve övgüye değer kişiler ki, hani tüm öğretim örgütleri içinde en özgün örnek onlardır, diyebilirim.

Özellikle özerklik üzerine Özdemir'e özgü, özgün ve özgül özellikleri izleyen Özbekli Özkan'la, Özakman, Izgan, Uzken, Özülken, Ozanlara uzanarak ezeli üzüntülerini azalttılar, azalttılar; sonra da kuşları azat ederek yan gelip yattılar.

Özüne özgü özverili Özgür'ün özellikli özerk öğretiminde ödenekli örnek çalışmalarına ozan Özakman da ortak oldu.

Ürdünlü ünlü üfürükçü Üryani, Ünye, Ürgüp üzerinden ülküdeşlerine, üstüğü, üstübez, üvez, üzüm, üzengitaşı ve üzünç götürürken, Üveyik'ten ürüyerek, üvendirlerini sürüyerek yürüyen üçkağıtçıların ürküntü üreten ünü batasıca ünlemleriyle ürküverdi.

Üveçli Üvezli, Ürgüplü üzümünün üzüm üzüm üzülen, süzum süzum süzülen Ünyeli üzengili güzelini üvendireyle ürüye sürüye götürdü.

Farfaracı Fikriye ile favorili faso fiso Fahri, Fatsalı Fatma'yı görünce, fesleğenci feylesoy Feyyaz'ı fındıkçı Ferhunde'yi anımsatarak feveran ettiler.

Kaynak: www.diksiyon.org

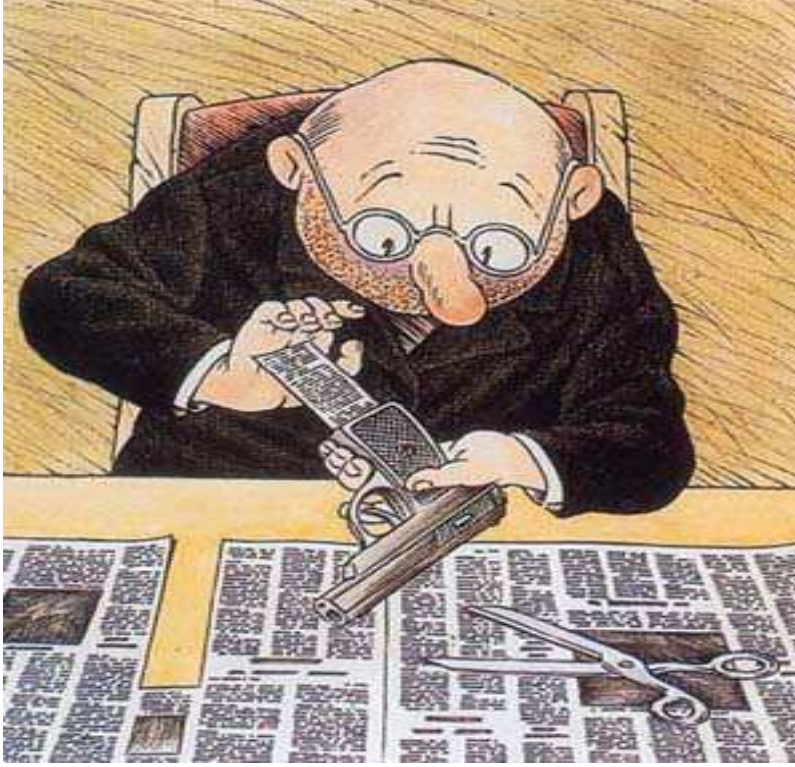
Görseller üzerinde konuşma etkinliği

Bu etkinlikte birbiri ile ilişkisi olmayan karikatürler yansıtılmış ve karikatürlerin önce basitçe tasvir edilmesi istenmiştir. Daha sonra karikatürdeki karakterlerin neler yaptığı, karikatürün konusu üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra da ana fikir bulma çalışmaları yapılmıştır.



Gülbüz Doğan Ekşioğlu, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Birincilik Ödülü, Türkiye/1984

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/Exhibitions.aspx>



Yuri KOSOBUKIN, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Üçüncülük Ödülü, Ukrayna/1996

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/Exhibitions.aspx>



Ana Van Rebeur, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü, Arjantin/2001

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=2001>



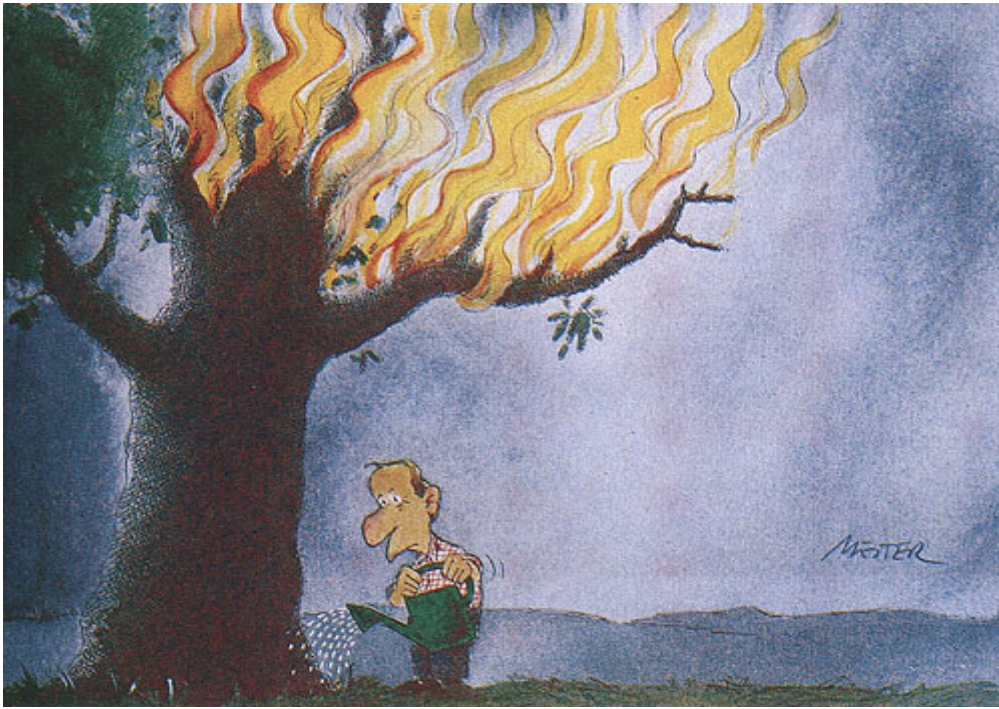
Victor Zuev, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü,
Ukrayna/1996

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1996>



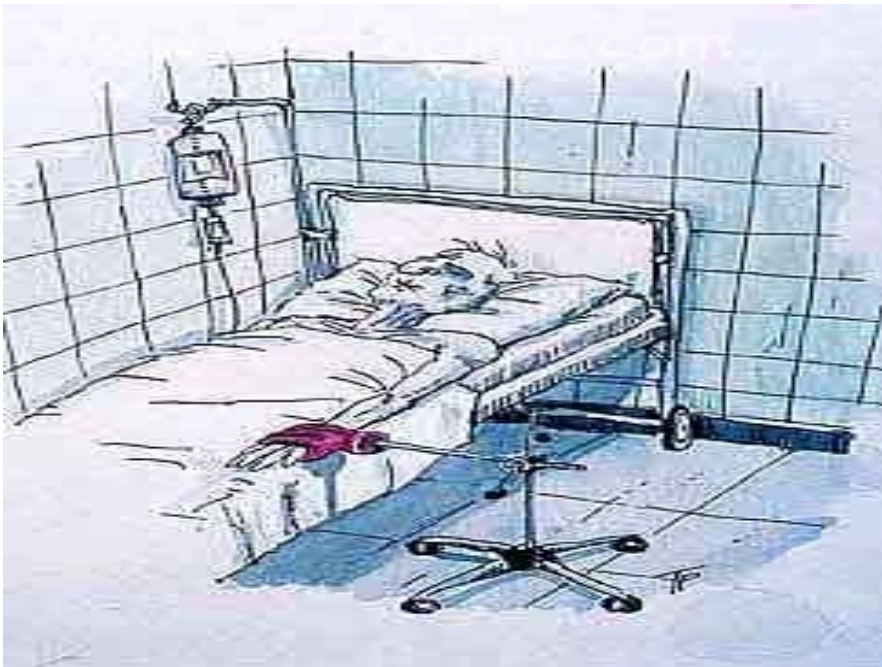
Ali Şükrü FİDAN, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü,
Türkiye/1996

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1996>



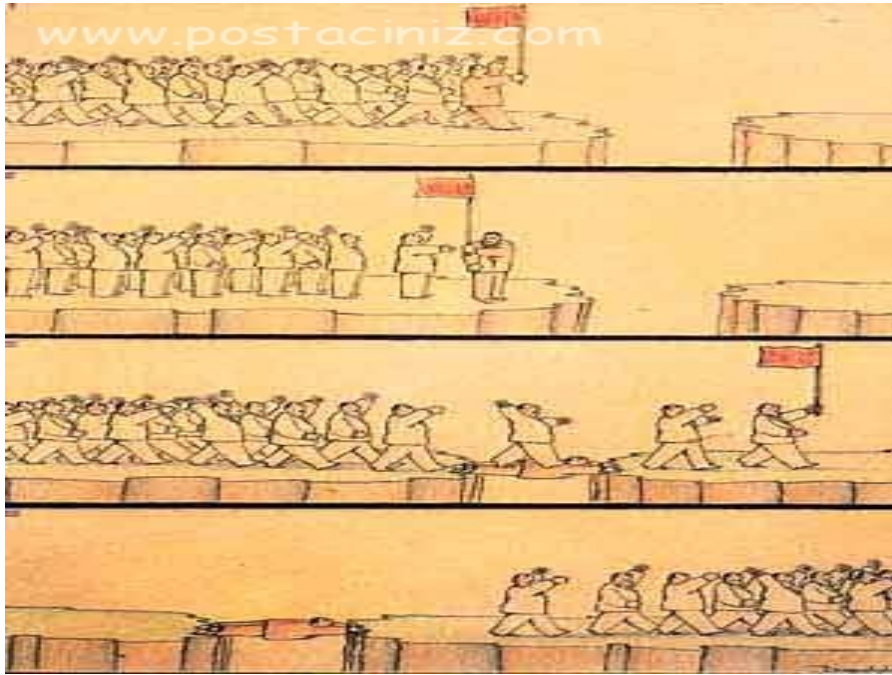
Gerhard MESTER, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü,
Almanya/1994

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1994>



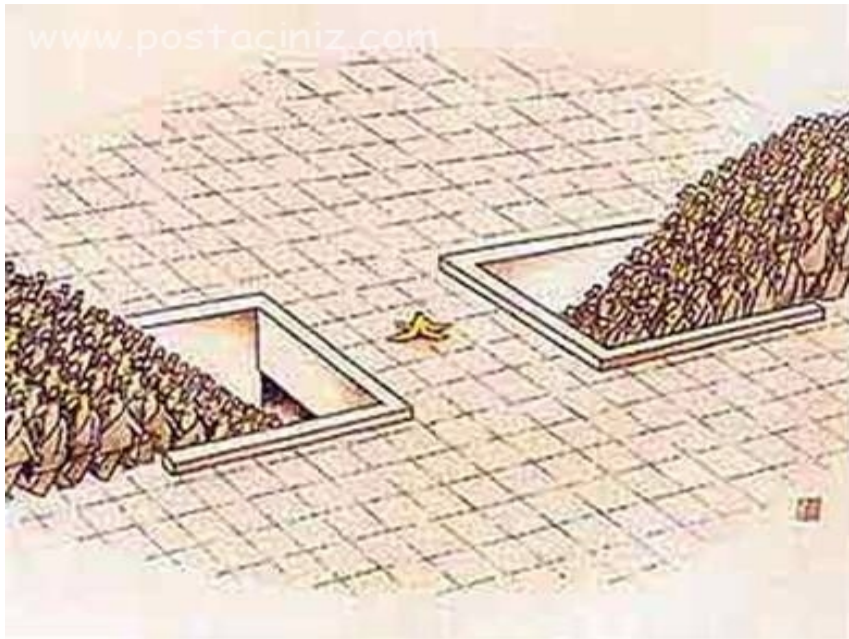
Thomas PLASSMANN, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü,
Almanya/1994

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1994>



Doğan ARSLAN, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü,
ABD/1994

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1994>



Constantin CIOUS, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Üçüncülük Ödülü,
Romanya/1993

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1993>



Dağıstan ÇETİNKAYA, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü, Türkiye/1992

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1992>



Gürbüz Doğan EKŞİOĞLU, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü, Türkiye/1989

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1989>



Gürbüz Doğan EKŞİOĞLU, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması İkincilik Ödülü, Türkiye/1988

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1988>



Abdullah ORHAN, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Başarı Ödülü, Türkiye/1987

<http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/Gallery/PrizeYear.aspx?Year=1987>

Kelime ve kavram çalışmaları etkinliği

Bu etkinlikte araştırmacı ve çocuklar tarafından seçilen kelimler üzerinde her çocuğun ayrı ayrı konuşması sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından seçilen kelimeler

1. Okul
2. Arkadaş
3. Aile
4. Tutumluluk
5. Akrabalık
6. Ahlak
7. Komşuluk
8. Teknoloji
9. Bayramlar
10. Doğa
11. Hayvanlar
12. Zaman
13. Kütüphaneler
14. Çocuk Oyunları
15. Renkler

Öğrenciler tarafından seçilen kelimeler

1. Basketbol
2. Voleybol
3. Futbol
4. Futbolcular
5. Oyunlar
6. Bilgisayar oyunları
7. Aile
8. Akrabalık

Okuma ve Anlatma Etkinliği

Bu etkinlikte araştırmacı tarafından seçilen metinler okutulmuş ve bu metinlerdeki karakterler, olaylar, mekanlar üzerinde konuşulmuş; son olarak da metinlerin her biri için her öğrenciden ana fikir bulması istenmiştir.

İlköğretim 4. sınıf düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilmiş olan Ecem Yayıncılığa ait Marco Polo isimli kitap okutulmuştur.

Ayrıca; <http://www.kisahikaye.com/> adresinden alınan kısa hikayeler de öğrencilere okutturulmuş ve hikayeler üzerinde konuşulması sağlanmıştır.

Hazırlıksız konuşma etkinliği

Bu etkinlikte çalışmaya başlamadan biraz önce araştırmacı tarafından konular belirlenmiştir. Bu konuşma konuları (kelimeler) bir torbanın içine atılmış ve çocuğun torbadan bir kelime çekmesi sağlanmıştır. Çocuğun çektiği kelime ile ilgili konuşması sağlanmıştır. Her kelimenin tamamlandığı düşünüldüğünde diğer bir öğrenciye ve yeni bir kelimeye geçilmiştir.

Kelime Havuzu

11. Sokak oyunları
12. Basketbol
13. Voleybol
14. Bilgisayar oyunları
15. Arkadaşlar
16. Diziler
17. Akrabalık İlişkileri
18. Aile
19. Tatil
20. Savaş
21. Mevsimler
22. Meslekler
23. Okul
24. Futbol
25. Arabalar

Hazırlıklı konuşma etkinliği

Bu etkinlikte öğrencilere etkinlik yapılmadan birkaç gün önce istedikleri bir konu üzerinde hazırlık yapmaları söylenmiştir. Öğrenciler seçmiş oldukları konulara birkaç gün hazırlandıktan sonra, gerekirse önüne notlar da almış olmak suretiyle konuşma etkinliği yapmıştır.

Konular

1. Sağlıklı beslenme
2. Sağlıksız beslenme
3. Bilgisayarın yararları ve zararları
4. Kitapların faydaları
5. Vücudumuz
6. Sağlık
7. Hayvanlar
8. Uzay
9. Meslekler
10. Futbol
11. Basketbol
12. Voleybol
13. Askerlik Mesleği
14. Doktor Mesleği

Tartışma (Grupla Çalışmalar) etkinliği

Bu etkinlikte önceden belirlenmiş olan konular öğrencilere gruplar veya bireysel olarak verilmiştir. Öğrenciler gruplara ayrılmış veya her biri bir düşünceyi savunacak şekilde diğer öğrenci gruplarıyla veya öğrencilerle tartışma, ikna edici konuşma, münazaralar yaptırılmıştır. Sonradan yapılan tartışmaların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Aşağıda tartışma konuları belirlenmiştir.

1. Okula evcil hayvan getirilmeli mi getirilmemeli mi?
2. Herkesin arabası olmalı mı olmamalı mı?

3. Para her kapıyı açar mı açmaz mı?
4. Her evde bilgisayar olmalı mı olmamalı mı?

Topluluk önünde konuşma etkinliği

Bu etkinlikte öğrencilerin seçtiği ve önceden hazırlandığı bir konu üzerinde sınıf önünde sunum yapması, konuşması sağlanmıştır.

Kendini Değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliği

Bu etkinlikte öğrencilerin sınıf önünde konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin konuşmalarını yaptığı esnada konuşmaları kamerayla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra kamera kayıtları konuşmacı ve diğer öğrencilere izlettirilmiştir. İzlettirilme esnasında kayıt ara ara durdurulmuş ve hem konuşmayı yapan öğrencinin hem de dinleyicilerin konuşmada yapılan hatalar ve konuşmanın güzel yönleri üzerinde tartışmaları sağlanmıştır.