



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

STRATEJİYE DAYALI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ VE KONUŞMA
KAYGISINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nurşen YILDIRIM

Malatya-2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

STRATEJİYE DAYALI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ VE KONUŞMA
KAYGISINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nurşen YILDIRIM

Danışman: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Bu araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SDK-2022-2987
proje numarası ile desteklenmiştir.

Malatya-2024

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin
Konuşma Becerisi ve Konuşma Kaygısına Etkisi

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hasan KAVRUK

HAZIRLAYAN
Nurşen YILDIRIM

Jürimiz tarafından 27/06/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez ~~oybirliği /oyçokluğu~~ ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Hasan KAVRUK

.....

2. Prof. Dr. Songül TAŞ

.....

3. Doç. Dr. Meltem YURTÇU

.....

4. Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

.....

5. Doç. Dr. Teymur EROL

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan KAVRUK danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi ve Konuşma Kaygısına Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nurşen YILDIRIM

ÖN SÖZ

Araştırmanın her aşamasında bana destek olan, derin bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan değerli danışman hocam Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Görüş ve önerilerine sıklıkla başvurduğum, araştırma sürecinde beni hep destekleyen, çalışma motivasyonumu yükselten kıymetli hocam Prof. Dr. Songül TAŞ'a çok teşekkür ederim. Çalışmanın gelişmesi yönündeki katkılarından dolayı Tez İzleme Komitesi'nin değerli üyesi Doç. Dr. Meltem YURTÇU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince bilgi birikimlerinden yararlandığım İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nün kıymetli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde çalışmayı destekleyen İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmaya kaynak teşkil edecek verilerin toplanması noktasında büyük desteği olan değerli arkadaşım, Türkçe Öğretmeni Aysun ÖZNUR'a yardımları, iyi niyeti ve sabrı için teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, her zaman ilgi ve anlayışla beni destekleyen canım aileme ve değerli eşime minnettarım. Sürekli bilgisayar başında çalışan bir anneye tahammül gösteren, varlıklarıyla hayat bulduğum canım kızım Sena ve canım oğlum Ahmet Selim'e çok teşekkür ederim.

Nurşen YILDIRIM

ÖZET

STRATEJİYE DAYALI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ VE KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

YILDIRIM, Nurşen

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Haziran-2024, XXII+235 sayfa

Bu araştırmanın amacı; stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisini incelemektir. Araştırmada, nicel ve nitel tekniklerin bir arada yer aldığı karma yöntemlerden iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden; nitel bölümünde durum çalışmasından yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Malatya'nın Battalgazi ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubunda, 30'u deney, 30'u kontrol olmak üzere toplam 60 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu, Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu, Odak Grup Görüşmesi, Alan Notları” kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama boyutunda, deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca etkinliklere dayalı olarak konuşma stratejileri eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise MEB'in mevcut öğretim programı ve Türkçe ders kitabı doğrultusunda eğitim yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri; verilerin normallik durumuna göre, bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırmayla ilgili istatistiksel çözümlemelerde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; konuşma stratejileri eğitimi, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi genel düzeyleri ile sunum, içerik düzenleme ve etkileşim

becerisi düzeylerini anlamlı ölçüde artırmıştır. Konuşma stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; son ölçüm puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında konuşma becerisindeki genel başarı durumu ile sunum ve etkileşim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. İçerik düzenleme bakımından son testlerde iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Elde edilen nicel bulgulara göre konuşma stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı genel düzeyleri ile kaygının bilişsel ve fiziksel alt boyutunda anlamlı ölçüde bir azalma meydana gelmiştir. Deney grubunun konuşma kaygısı duygusal alt boyutu puanlarında ise anlamlı bir değişim söz konusu olmamıştır. Araştırma bulgularına göre deneysel işlem, deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyini azaltmada yüksek oranda etkili olmuştur. Deney grubu ile kontrol grubunda konuşma kaygısı son ölçüm puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında konuşma kaygısının toplamı ile fiziksel ve duygusal alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak kaygının bilişsel boyutu hususunda gruplar arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Deney grubundaki öğrenciler ve uygulama öğretmeni konuşma stratejileri eğitimi ile ilgili olarak büyük oranda olumlu görüş bildirmiştir. Uygulanan deneysel işlem, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini sağlarken, konuşma kaygılarının azalmasına yardımcı olmuştur. Bu noktada nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazınındaki benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak uygulayıcılara, program hazırlayıcılara ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, konuşma kaygısı, konuşma stratejileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF STRATEGY-BASED SPEAKING ACTIVITIES ON THE SPEAKING SKILLS AND SPEAKING ANXIETY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

YILDIRIM, Nurşen

Ph.D., Inonu University-Institute of Education Sciences
Department of Turkish Education

Advisor: Prof. Dr. Hasan KAVRUK
June-2024, XXII+235 pages

The purpose of this research; To examine the effects of strategy-based speaking activities on seventh grade students' speaking skills and speaking anxiety. In the study, an embedded mixed design, which is one of the mixed methods in which qualitative and quantitative data collection techniques are used together, was used. In the quantitative part of the study, a quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was utilized; in the qualitative part, a case study was used.

The study group of the research was consisted of seventh grade students studying at a secondary school in Battalgazi district of Malatya in the 2022-2023 academic year. The study group consists of a total of 60 students, 30 of whom are experimental and 30 are control. The “Speaking Anxiety Scale” and the “Speaking Skill Evaluation Scale” developed by the researcher were used to collect quantitative data. “Semi-structured Student Interview Form, Application Teacher Interview Form, Focus Group Interview, Field Notes” were used to collect qualitative data.

In the application aspect of the research, students in the experimental group were given speaking strategies training based on activities for eight weeks, while the control group was given training in line with the current curriculum of the Ministry of Education and the Turkish textbook. Quantitative data of the research; Depending on the normality of the data, dependent groups t-test, independent groups t-test, Mann-Whitney U test and Wilcoxon signed-rank test were used. SPSS 22.0 package program was used in statistical analysis related to the research. Descriptive analysis was used in the analysis of the qualitative data of the research.

According to the research results; Speaking strategies training significantly increased the general speaking skills and presentation, content editing and interaction skills levels of the experimental group students. In the experimental group in which speaking strategies training was applied and in the control group in which training was given in line with the current curriculum of the Ministry of Education; When the final measurement scores were compared, a statistically significant difference was observed between the two groups in terms of general success in speaking skills and presentation and interaction skills. In terms of content organization, there was no significant difference between the two groups in the post-tests.

According to the quantitative findings obtained, there was a significant decrease in the general levels of speaking anxiety and the cognitive and physical sub-dimensions of anxiety of the students in the experimental group, where speech strategies training was applied. There was no significant change in the emotional sub-dimension of speaking anxiety scores of the experimental group. According to the research findings, the experimental procedure was highly effective in reducing the speaking anxiety level of the experimental group students. When the final measurement scores of speech anxiety in the experimental group and the control group were compared, a significant difference was found between the two groups between the general speech anxiety and its physical and emotional sub-dimensions in favor of the experimental group. However, no significant difference was found between the groups regarding the cognitive dimension of anxiety.

The students in the experimental group and the application teacher expressed mostly positive opinions about the speaking strategies training. The applied experimental procedure improved the students' speaking skills and helped reduce their speaking anxiety. At this point, it was seen that quantitative and qualitative data supported each other. The results obtained from the research were compared with similar research results in the literature and some suggestions were offered to practitioners, program developers and researchers.

Key Words: Speaking skills, speaking anxiety, speaking strategies.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ONUR SÖZÜ	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
KISALTMALAR LİSTESİ	xxii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Alt Problemler	5
1.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Hipotezleri	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Konuşma	9
2.1.1.1. Konuşmanın Unsurları	11
2.1.1.1.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları	12
2.1.1.1.2. Konuşmanın Biyolojik Unsurları	14
2.1.1.1.3. Konuşmanın Zihinsel Unsurları	15

2.2. Konuşma Eğitimi	16
2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşma Eğitimi.....	18
2.3. Konuşmanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi.....	25
2.3.1. Konuşma-Dinleme İlişkisi.....	26
2.3.2. Konuşma- Okuma İlişkisi.....	27
2.3.3. Konuşma- Yazma İlişkisi	28
2.4. Konuşma Türleri	29
2.4.1. Hazırlıksız/ Günlük Konuşma Türleri	30
2.4.1.1. Sohbet / Karşılıklı Konuşma.....	30
2.4.1.2. Tanışma ve Tanıştırma.....	31
2.4.1.3. Kutlamalar	31
2.4.1.4. Teşekkür Etme	31
2.4.1.5. Özür Dileme.....	31
2.4.1.6. Telefonla Konuşma.....	31
2.4.1.7. Soru Sorma/ Cevap Verme	32
2.4.1.8. Tartışma	32
2.4.1.9. Karşılama ve Uğurlama Konuşmaları.....	32
2.4.1.10. Anma ve Yıl Dönümü Konuşmaları	33
2.4.2. Hazırlıklı Konuşma Türleri	33
2.4.2.1. Konferans.....	33
2.4.2.2. Münazara	33
2.4.2.3. Sempozyum (Bilgi Şöleni).....	34
2.4.2.4. Panel.....	34
2.4.2.5. Forum.....	34
2.4.2.6. Açık Oturum	35
2.4.2.7. Söylev (Nutuk).....	35
2.4.2.8. Röportaj	35
2.4.2.9. Mülakat (Görüşme).....	35
2.4.2.10. Seminer	36
2.4.2.11. Açış ve Sunuş Konuşmaları	36
2.5. Konuşma Yöntem ve Teknikleri	36
2.5.1. İkna etme	37
2.5.2. Eleştirel Konuşma	37

2.5.3. Katılımlı Konuşma	37
2.5.4. Güdümlü Konuşma.....	37
2.5.5. Serbest Konuşma	38
2.5.6. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	38
2.5.7. Empati Kurma	38
2.5.8. Yaratıcı Konuşma	38
2.5.9. Hafızada Tutma Tekniği.....	39
2.5.10. Tartışma	39
2.6. Konuşma Stratejileri.....	39
2.6.1. Doğrudan Stratejiler	42
2.6.1.1. Konuşma Organizasyonu	42
2.6.1.2. Analitik Yaklaşım	42
2.6.1.3. Tam Aktarma	43
2.6.1.4. Aşırı Açıklık	43
2.6.1.5. Konu Dışına Çıkmama.....	43
2.6.1.6. Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme	43
2.6.2. Dolaylı stratejiler	44
2.6.2.1. Yeniden yapılandırma	44
2.6.2.2. Mesaj Azaltma	44
2.6.2.3. Onarım	44
2.6.2.4. Anlamsal Yakınlık	45
2.6.3. Etkileşim Stratejileri	45
2.6.3.1. Anlama Kontrolü	45
2.6.3.2. Göz Teması Kurma	45
2.6.3.3. Nezaket Kurallarına Uyuma	46
2.6.4. Dil Ötesi Stratejiler	47
2.6.4.1. Beden Dilini Etkili Kullanma	47
2.6.4.2. Uygun Yerlerde Vurgu ve Tonlama Yapma.....	48
2.6.4.3. İşitilebilir Ses Tonuyla Konuşma	48
2.7. Konuşma Kaygısı	49
2.8. İlgili Araştırmalar.....	52
2.8.1. Konuşma Becerisi Gelişimi ve Eğitime Yönelik Çalışmalar	53
2.8.2. Konuşma Kaygısına Yönelik Çalışmalar	58

2.8.3. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Çalışmalar	61
2.8.4. Konuşma Stratejilerine Yönelik Çalışmalar	63

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Çalışma Grubu	70
3.2.1. Uygulama Okulunun Belirlenmesi	70
3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	71
3.2.3. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler	72
3.3. Verilerin Toplanması	76
3.3.1. Veri Toplama Araçları	76
3.3.1.1. Nicel Veri Toplama Araçları	76
3.3.1.1.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	77
3.3.1.1.1.1. Literatür Taraması ve Madde Havuzu Oluşturulması	78
3.3.1.1.1.2. Uzman Görüşüne Başvurulması	78
3.3.1.1.1.3. Ön Deneme Formunun Hazırlanması	79
3.3.1.1.1.4. Ölçeğin Faktör Analizinin Yapılması	79
3.3.1.1.1.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	79
3.3.1.1.1.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	85
3.3.1.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği	89
3.3.1.1.2.1. Konuşma Kaygısı Ölçeği İçin Literatür Taraması Yapılması	89
3.3.1.1.2.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Kullanılması İçin İlgili İzinlerin Alınması	90
3.3.1.1.2.3. Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	90
3.3.1.2. Nitel Veri Toplama Araçları	92
3.3.1.2.1. Öğrenci Görüşme Formu	92
3.3.1.2.2. Öğretmen Görüşme Formu	92
3.3.1.2.3. Odak Grup Görüşmesi	93
3.3.1.2.4. Alan Notları	93
3.4. Deneysel İşlem Süreci	94
3.4.1. Konuşma Konularının Belirlenmesi	94
3.4.2. Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinliklerinin Hazırlanması	95
3.4.3. Strateji Temelli Ders Planının Hazırlanması	96

3.4.4. Pilot Uygulamanın Yapılması	96
3.4.5. Eğiticinin Eğitimi	97
3.4.6. Uygulama Takvimi	98
3.4.7. Uygulamanın Yapılması	99
3.5. Araştırmacının Rolü	100
3.6. Çalışmanın Etik Boyutu	101
3.6.1. Velilerin Çalışma Hakkında Bilgilendirilmesi	101
3.6.2. Araştırma Sürecinin Başlaması İçin Etik Kurul ve MEB'den İzin Alınması	101
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	102
3.7.1. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Durumu.....	102
3.7.1.1. Geçerlik Tehditleri ve Bunlara Yönelik Alınan Önlemler	103
3.7.1.1.1. İç Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler	103
3.7.1.1.2. Dış Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler	106
3.7.2. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Durumu	106
3.7.2.1. Tutarlık.....	106
3.7.2.2. İnanırcılık (Kabullenirlik, İkna).....	107
3.7.2.3. Teyit Edilebilirlik (Evetlenirlik)	107
3.7.2.4. Transfer Edilebilirlik (Aktarılabilirlik)	107
3.8. Verilerin Analizi.....	108
3.8.1. Nicel Verilerin Analizi	108
3.8.2. Nitel Verilerin Analizi	112

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	114
4.1.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular	114
4.1.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Değerlendirmenin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları	114
4.1.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları	115
4.1.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	116
4.1.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları	120

4.1.1.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	120
4.1.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin Toplamına İlişkin Ön Test Bulguları.....	122
4.1.1.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Son Test Bulguları	124
4.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular.....	127
4.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları.....	127
4.1.2.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları	128
4.1.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları.....	130
4.1.2.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	131
4.1.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Toplamına İlişkin Ön Test Bulguları	134
4.1.2.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Son Test Bulguları	135
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138
4.2.1.Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular	138
4.2.2. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular	138
4.2.3. Uygulama Öğretmeni Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular	159
4.2.4. Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular	163

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	169
5.1.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	170
5.1.1.1. Stratejiye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	170
5.1.1.2. Stratejiye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	172
5.1.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	174
5.1.2.1. Konuşma Becerisine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma	174

5.1.2.2. Konuşma Kaygısına İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma	175
5.1.2.3. Araştırma Kapsamında Ulaşılan Nicel ve Nitel Sonuçların Birbirleriyle Bütünleştirilmesi.....	176
5.2. Öneriler	177
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	177
5.2.2. Program ve Kitap Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler.....	179
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	180
KAYNAKLAR	182
EKLER	201
Ek-1- Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzin Belgesi.....	201
Ek-2- Araştırma Uygulama İzin Belgesi.....	202
Ek-3- Uzman Görüşü Alma Formu	203
Ek-4- Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği İhtiyaç Analizi Formu	205
Ek-5- Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği.....	206
Ek-6- Konuşma Kaygısı Ölçeği	207
Ek-7- Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni	208
Ek-8- Veli Onam Formu	209
Ek-9- Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	210
Ek-10- Ders Planı Örneği.....	211
Ek-11- Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinlik Örnekleri	215
Ek-12- Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	225
Ek-13- Odak Grup Görüşme Soruları	227
Ek-14- Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu.....	228
Ek-15- Uygulamadan Fotoğraflar	230
Ek-16- Öğrencilerin Görüş Yazıları.....	233

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Konuşma Kazanımları .	22
Tablo 2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Kazanımları	24
Tablo 3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Yöntem ve Teknikleri.....	25
Tablo 4. Çalışmanın Uygulama Süreci	70
Tablo 5. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	72
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	73
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ders Not Ortalamaları.....	74
Tablo 8. Türkçe Dersi Başarı Puanlarının Normal Dağılım Varsayım Analizi	75
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Not Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 10. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	76
Tablo 11. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubu	80
Tablo 12. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi	81
Tablo 13. Konuşma Becerisi Ölçeğine Ait Güvenirlilik, Açıklayıcı Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları	82
Tablo 14. Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi	84
Tablo 15. Ölçeğin Maddeleri ile Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri.....	85
Tablo 16. Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışma Grubu	86
Tablo 17. Konuşma Becerisi Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları	88
Tablo 18. Konuşma Becerisi Ölçeğine Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha, AVE ve CR Değerleri	89
Tablo 19. Ön Test ve Son Test Konuşma Konuları	94
Tablo 20. Deney Grubu Uygulama Takvimi.....	98
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Planı.....	100
Tablo 22. Çalışmada Kullanılan Analiz Yöntemleri İçin Karar Tablosu.....	110

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarında Konuşma Becerisini Değerlendiren Puanlayıcılara Yönelik Kendall's W Testi Sonuçları.....	116
Tablo 24. Deney Grubu Öğrencilerinin Test ve Alt Boyutları Ön ve Son Testlerine Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	116
Tablo 25. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	117
Tablo 26. Deney Grubunun Sunum Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 27. Deney Grubunun İçerik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	118
Tablo 28. Deney Grubunun Etkileşim Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	119
Tablo 29. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön ve Son Testlerine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	120
Tablo 30. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Toplamına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 31. Kontrol Grubunun Sunum Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 32. Kontrol Grubunun İçerik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 33. Kontrol Grubunun Etkileşim Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Homojenlik Testi Sonuçları	123
Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	123
Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarında Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Toplamından Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları	124

Tablo 37. Deney ve Kontrol Gruplarında KBDÖ Sunum Alt Boyutundan Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T -Testi Sonuçları.....	125
Tablo 38. Deney ve Kontrol Gruplarında KBDÖ İçerik Alt Boyutundan Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.....	126
Tablo 39. Deney ve Kontrol Gruplarında KBDÖ Etkileşim Alt Boyutundan Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	126
Tablo 40. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Toplamı ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Testlerine Yönelik Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	127
Tablo 41. Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Genel Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları	128
Tablo 42. Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Bilişsel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T -Testi Sonuçları..	129
Tablo 43. Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Fiziksel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları...	129
Tablo 44. Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Duygusal Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T -Testi Sonuçları	130
Tablo 45. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Toplamı ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Testlerine Yönelik Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.	131
Tablo 46. Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Genel Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T -Testi Sonuçları	132
Tablo 47. Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Bilişsel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	132
Tablo 48. Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Fiziksel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T -Testi Sonuçları	133

Tablo 49. Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Duygusal Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları	133
Tablo 50. Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Homojenlik Testi Sonuçları.....	134
Tablo 51. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T -Testi Sonuçları.....	135
Tablo 52. Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Homojenlik Testi Sonuçları.....	136
Tablo 53. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Toplam Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	136
Tablo 54. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Bilişsel Alt Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	137
Tablo 55. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Fiziksel Alt Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları ..	137
Tablo 56. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Duygusal Alt Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları	138
Tablo 57. Konuşma Stratejileri Eğitimine İlişkin Değerlendirmeler	139
Tablo 58. Konuşma Stratejileri Eğitiminin Konuşma Becerisine Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri	141
Tablo 59. Konuşma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	143
Tablo 60. Konuşma Stratejileri Eğitiminin Konuşmaya Yönelik Düşünce ve Tutuma Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	144
Tablo 61. Konuşma Stratejileri Eğitiminin İçeriğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	146
Tablo 62. Konuşma Stratejileri Eğitiminin Geleceğe Katkısına Yönelik Öğrenci Görüşleri	147

Tablo 63. Konuşma Stratejilerini Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	148
Tablo 64. Uygulama Sürecine Yönelik Genel Değerlendirmeler	150
Tablo 65. Konuşma Etkinliklerine İlişkin Görüşler	151
Tablo 66. Konuşma Stratejilerine İlişkin Görüşler	153
Tablo 67. Konuşma Stratejilerinin Niteliğine İlişkin Karşılaştırmalar	154
Tablo 68. Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşler.....	156
Tablo 69. Engelleyici Faktörlere İlişkin Görüşler.....	157
Tablo 70. Uygulama Süresine İlişkin Görüşler.....	158
Tablo 71. İdeal Bir Konuşma Öğretiminin Niteliğine İlişkin Görüşler	159



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Döngüsü.....	10
Şekil 2. Konuşma Sürecinin Bileşenleri ve Bu Süreci Etkileyen Etmenler.....	11
Şekil 3. Broca ve Wernicke Alanları.....	16
Şekil 4. Ana Dili Öğretim Süreçleri.....	17
Şekil 5. Konuşma Eğitimi Döngüsü.....	18
Şekil 6. Temel Dil Becerileri	26
Şekil 7. Hazırlık Durumuna Göre Konuşma Türleri.....	29
Şekil 8. Konuşma Stratejileri.....	41
Şekil 9. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Eğilimi Arasındaki İlişki	50
Şekil 10. İç İç Karma Yöntem Desen Tasarımı.....	67
Şekil 11. Lawshe Tekniği Formülü.....	79
Şekil 12. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği	83
Şekil 13. Konuşma Becerisi Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı.....	87
Şekil 14. Konuşma Becerisi Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait t Değerleri	88
Şekil 15. Betimsel Analiz.....	112

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Df	: Serbestlik Derecesi
Ed.	: Editör
f	: Frekans (Sıklık)
KBDÖ	: Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği
KKÖ	: Konuşma Kaygısı Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
s.	: Sayfa
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket
SS	: Standart Sapma
t	: T Testinin Simgesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
vb.	: ve benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, alt problemler, araştırmanın hipotezleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil, iletişimin temelini oluşturan en yetkin araç kabul edilmektedir. Anlaşma ve iletişimin vazgeçilmezi olan bu araç dört temel beceri alanından oluşur. Bu alanlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bunlardan dinleme ve okuma anlamaya; konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik becerilerdir. Anlama becerileri bireylerin bilgi edinip bunları zihinsel süreçler yardımıyla anlamlandırması ve yapılandırmasıyla karşılık bulurken; anlatma becerileri bireyin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarma süreci olarak karşılık bulur.

Sosyal bir gerçek olarak insan davranışları düşünce, dil, eylem periyodu içerisinde derinlik ve canlılık kazanır. Çünkü birey önce düşünür, sonra onu dile getirir ve nihayet eyleme geçer. Bu periyot içerisindeki bir anlatım aracı olarak dil ile insan arasında kopmaz bir bağ vardır (Odacı, 2009). Anlatma becerileri sosyal hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. İletişimin önemli bir boyutu olan anlatma, gelişen dünyaya uyum sağlamada önemli bir etken olup zihinde başlayan ve düşüncelerin kelimelerle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu süreçte kelimelerin dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi, sınıflama, ilişki kurma ve gerekli düzenlemelerin yapılması anlatma sürecini denetim altına alır. Aksi halde verilmek istenen mesajlar doğru aktarılamaz. Bu bağlamda hem konuşmada hem yazmada düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunma, karşılaştırmalar yapma, anlam ilgileri kurma, değerlendirme gibi zihinsel beceriler oldukça önemlidir.

Anlatma becerilerinden olan konuşma, zihinde biçimlenen düşüncelerin ses organları yardımıyla anlamlı söz kalıbına dökülmesidir. Konuşmanın yazılı ifadeye göre en önemli farkı konuşmanın doğal koşullar altında ve hazırlıksız yapılmasıdır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Ana dili bilgisi ve bilinci konuşmanın temelini oluşturur. Bireyin zihninde ne kadar kavram ve bu kavramlara ilişkin bilgi varsa söylenecekler o kadar çok olur. Bu durum duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade etmek adına insana sayısız

yarar sağlar. Bilgi ve deneyimlerini karşı tarafa iletmekte zorlanmak, o bilgileri kullanamamak demektir. Kullanılmayan bilgi ise doğal olarak işlevselliğini yitirir (Yaman, 2007). Konuşma, bir yığın kelimeyi arka arkaya söylemek demek değildir. “Konuşma” deyince ana dilin kurallarına riayet ederek, estetiğinden faydalanarak yapılan güzel konuşma akla gelmelidir (Odacı, 2009).

Etkili ve güzel konuşma becerisi iyi bir konuşma eğitimiyle sağlanabilir. Öyle ki eğer varsa bireyin konuşma yanlışları düzeltilmeli, yöresel ağız kullanımı giderilerek ölçünlü dil esas alınmalı, telaffuz kusurları düzeltilmeli, nefes kontrolü sağlanmalıdır. Kendini rahatça ve doğru şekilde ifade edebilen bireyler öz güven kazanır, toplumda kolay iletişim kurabilir. Bu durum kişinin akademik başarısını ve sosyalleşme düzeyini de olumlu yönde etkiler. Bu nedenle okullarda konuşma eğitiminin verimli yürütülmesi elzemdir. Bunun için çeşitli strateji, yöntem, teknik, etkinlik ve araç gereçlerle bu yetinin gelişimi desteklenmelidir. Tüm bu faaliyetlerde esas olan ilk aşamada öğrencide güzel konuşmaya yönelik bir farkındalık oluşturmaktır. Çocuğun kelimelerin gücünü fark etmesi ve güzel ifadeye yönelmesi gerekir. Bu noktada çocuğun etkileşimde bulunduğu tüm çevresi onun için bir konuşmacı örneği teşkil eder. Çevresinden ne alır ne duyarsa çocuk onunla yoğrulur ve onu içselleştirir. Okullarda Türkçe dersi öğretim programı dahilinde yürütülen Türkçe derslerinde maksatlı bir konuşmayı iyileştirme süreciyle karşılaşılır. Elbette ki bu süreç çeşitli imkanlarla, materyallerle ve süreyle kısıtlıdır. Bu nedenle süreçten en aktif verimi sağlamak gerekir. İşte bu noktada konuşma çeşitli strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerle desteklenir. Özellikle son yıllarda öğretim programlarının verimliliğini arttırmak adına gözler farklı stratejilere çevrilmiş ve dil becerilerinin stratejilerle kazandırılması önemsenmiştir.

Konuşma becerisi bireyin duyuşsal durumundan etkilenir. Özgüven eksikliği, bilgi düzeyinin yetersiz bulunması veya yanlış yapma korkusu gibi durumlar kişinin kaygı duymasına neden olur. Türk Dil Kurumu tarafından “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanan kaygı (TDK, 2011, s.1363), Yavuzer (2010) tarafından “sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belirsiz bir korku olarak tanımlanabilen kaygı, erişkin ve çocuklarda çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sinirlilik, kısaca, hoş olmayan bir duygusal durum” olarak ifade edilir. Bireyin bu hoş olmayan duygusal durumu konuşmaya yönelik yaşaması kaygının bir çeşidiyle açıklanır. Konuşma kaygısı “Topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini

yeterince ifade edememesi, terlemesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel belirtilere sebep olan kaygı” biçiminde de tanımlanır (Keşaplı ve Çifci, 2017, s. 464-465).

Konuşma çok yönlüdür ve hem fiziksel hem zihinsel açıdan bir dizi karmaşık işlemi içeren bir yapıdadır. Bu nedenle kişinin psikolojik durumundan, kaygı düzeyinden etkilenmektedir. Alan yazın incelendiğinde konuşmanın duyuşsal boyutunu ele alan birçok çalışmaya rastlanır. Konuşmaya yönelik tutum, konuşma kaygısı, konuşma özyeterlilik algısı gibi duyuşsal boyutlardan en çok ele alınan konuşma kaygısıdır. Farklı strateji, yöntem, teknik ve değişkenlerin konuşma kaygısına etkisini yordayan birçok çalışma mevcuttur (Aydoğan, 2019; Başaran, 2019; Demirci, 2019; Doğan, 2022; Gündüz, 2020; Hamzadayı, 2019; Işık Aydın, 2022; Kardaş, 2018; Kartallıoğlu, 2015; Özcan Reyhan, 2021; Özdemir, 2017; Sarıkaya, 2020; Uyar, 2022; Yıldırım, 2015). Bu çalışmalarda konuşma kaygısının farklı değişkenlerden etkilenme düzeyi ele alınarak bir sonuç ifade edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının düzeyleri farklı olabileceği gibi nedenleri de sınıf içi ya da sınıf dışı ortamlarda değişkenlik gösterebilir. Sınıf dışı bir ortamda veya alışkın olunmayan bir topluluk önünde konuşurken öğrencinin konuşma kaygısının düzeyi sınıf içindenkinden yüksek olabilir. Bu yüzden, öğrencinin her koşulda ifadeye alışması adına konuşma becerilerine yönelik yapılan sınıf içi uygulamalar ve sınıf dışı konuşma etkinlikleri son derece önemlidir.

Konuşma becerisini de kapsayan dil öğretimi sürekli güncellenmesi, geliştirilmesi gereken bir yapıdadır. Bireysel gereksinimler ve toplumsal gelişmeler konuşma öğretimi konusunda takip edilen geleneksel öğretilerin revize edilmesini gerekli kılar. Türkçe öğretiminde temel amaç öğrencinin ana dilini etkili bir düşünme ve iletişim aracı olarak kullanmasını sağlamaktır. Bunun için anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretimin temel gereci olan metinler ve bu metinlere ilişkin etkinlikler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için birer uyaran olmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri elde etmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri içermektedir (MEB, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil becerileri sınıflar düzeyinde tasnif edilmekte ve bu bağlamda konuşma

becerisi kazanımlarına da yer verilmektedir. Bu beceri alanı kazanımları içerisinde “konuşma stratejileri” kavramı yer almakla beraber bununla daha çok farklı yöntem ve tekniklere vurgu yapılmıştır.

Konuşma stratejisi, “bir konuşma hedefine ulaşmak üzere kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesini kapsayan genel bir konuşma çerçeve planı” olarak tanımlanabilir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b, s.172). Bu bağlamda strateji kavramı yöntem ve teknik kavramlarına göre daha kapsayıcıdır. Konuşma stratejisi, genel bir yaklaşımı ifade ederken yöntem ve teknikler bu yaklaşım altında tutulacak yolu, daha spesifik bir gidişatı anlatır. Konuşmanın nihai hedefi duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, etkili şekilde karşı tarafa aktarılmasıdır. Bu açıdan konuşma stratejisi kavramının alt içeriğindeki yöntem ve teknik kavramlarıyla birlikte amacına uygun bir konuşma yapmanın çeşitli yollarını ifade ettiği düşünülebilir. Alan yazında konuşma becerisini stratejilerle ilişkilendiren çalışmalar oldukça sınırlı olmakla beraber beceriyi farklı yöntem ve tekniklerle ilişkilendiren, çeşitli değişkenler açısından ele alan hayli çalışma mevcuttur (Arhan, 2007; Asan, 2019; Aykaç, 2011; Bayburtlu, 2019; Bozkurt ve Arıcaök, 2019; Demir, 2022; Doğan, 2022; Kesici, 2021; Köse, 2018; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b; Sallabaş, 2011; Sargın, 2006; Yardım, 2021; Yıldız ve Yavuz, 2012; Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2021).

Türkçe öğretiminin verimliliğinin artması ve iletişimin istenen düzeyde gerçekleşmesi için temel beceri alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yeterli ve seviyeye uygun etkinliklerle geliştirilmesi gerekir. Tümlşik dil becerilerinin geliştirilmesi için aynı nitelikte etkinliklerin dört temel dil beceri alanına yönelik düzenlenmesi gerekir. Başka bir ifadeyle Türkçe öğretiminin verimliliği açısından dört temel beceri alanına yönelik etkinlikler dengeli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmelidir (Tazebay ve Çelenk, 2008). Çünkü anlama ve anlatma becerilerine dönük etkinlikler bilgi vermekten çok uygulamalarla anlam kazanır. Bu bağlamda öğrenciler anlama ve anlatma becerilerini kullanabilecekleri, sınayabilecekleri etkinliklerle buluşturulmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).

Konuşma becerisi kazandırmaya katkı sunması beklenen bu araştırmanın problem cümlesi “Stratejiye dayalı etkinliklerle yürütölen bir konuşma eğitimi ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerini ve konuşma kaygısı düzeylerini nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu doğrultuda, konuya ilişkin nitel ve nicel yöntemlerden yararlanılarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Alt Problemler

1. Deney grubunun konuşma becerisinin toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun konuşma becerisinin toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisinin toplamı açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisinin toplamı ve alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun konuşma kaygısının toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunun konuşma kaygısının toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısının toplamı açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısının toplamı ve alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Alt Problemler

1. Deney grubu öğrencilerinin konuşma stratejilerine dayalı etkinliklerle yapılandırılan konuşma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Uygulama öğretmenin konuşma stratejilerine dayalı etkinliklerle yapılandırılan konuşma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Araştırmacının konuşma stratejilerine dayalı etkinliklerle yapılandırılan konuşma eğitimine ilişkin alan notlarındaki görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada nicel araştırma sorularına ilişkin hipotezler aşağıdaki gibidir:

1. Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerini artırmada anlamlı bir etkisi vardır.
2. Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini azaltmada anlamlı bir etkisi vardır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmada, konuşma stratejileri ile hazırlanmış etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisinde gelişme sağlayıp sağlamadığı ve konuşma kaygı düzeylerini azaltıp azaltmadığı incelenmiştir. Bu araştırmada “konuşma stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini” ortaya koymak amaçlamaktadır. Bu çalışma ile strateji destekli konuşma etkinlikleri neticesinde öğrencilerin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı durumlarındaki değişim ve gelişimleri belirlemek ve değerlendirmek hedeflenmiştir.

Uygulama süresince öğrencilerin aktif katılımı önemsenmiş, konuşmaya ilişkin mevcut bilgi ve kazanımları ile yeni öğrenilen bilgilerin ve etkinliklerdeki stratejilerin ilişkilendirilmesi anlayışıyla hareket edilmiştir. Farklı öğrenme biçimleri olan öğrencilerin konuşmayı planlama, yapılandırma ve sunma aşamalarında konuşma stratejilerini kullanarak konuşma becerisi alanında gelişim göstermesi çalışmanın temel hedefidir.

Strateji kavramını dil öğrenme süreçleri bazında ele alan çalışmalar giderek yaygınlık kazanmaktadır (Ahıskalı, 2020; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020a; Temizkan, 2008; Azizi ve Yusuf, 2024; Bozkurt, 2020; Demirel, 2012; Erol 2021; Karatay ve Uzun 2019; Sunmaz Arslan, 2019; Uğur, 2019; Uzun, 2024; Wael ve diğerleri, 2018; Yazıcı, 2018). Buna karşılık, konuşma becerisi ile stratejilerin ilişkilendirildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır (Balat ve Çetinkaya, 2022; Eken, 2018; Koç, 2018; Kocaman Gürata, 2017; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b; Uyar, 2022). Dolayısıyla konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerinde nasıl bir etki yaratacağını açıklığa kavuşturması çalışmanın hedefleri arasındadır. Bu tarz bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı stratejilere

dayalı etkinliklerle yürütülen konuşma eğitiminin yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisini belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Yapılandırmacı yaklaşım konuşmanın eğitimdeki rolünü daha da önemli görerek onu hem araç hem de amaç hâline getirmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik onları süreçte aktif kılacak farklı uygulama ve yöntemlerden yararlanılması uygun olacaktır. Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin farklı yöntem ve teknikleri işin içine katması nedeniyle öğrencileri istekli hâle getirerek öğrenme sürecine dikkatlerini çekmektedir.

Türkçe eğitiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde konuşma stratejilerini ana dilde konuşma becerisi bağlamında ele alan araştırmaların çok kısıtlı olduğu görülmüştür (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b; Uyar, 2022). Konuşma stratejileri daha çok ikinci dil öğretiminde çalışılmıştır. Özellikle İngilizce konuşma becerisini geliştirme düzeyi açısından dil öğretim veya iletişim stratejileri çalışılmıştır. Konuşma kaygısını farklı yöntem ve tekniklerle ilişkilendirerek sınavan çalışmalar sayıca fazladır. Ancak doğrudan konuşma stratejilerinin etkinlikler aracılığıyla öğretiminin ana dilde konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisini sınavan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile Türkçe eğitimine bu doğrultuda yeni bir bakış açısı getirmek amaçlanmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguların Türkçe öğretmenlerine, alan uzmanlarına, program hazırlayıcılara ve bu konu ile ilgilenen eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma neticesinde elde edilen veriler, Türkçe dersinin verimliliğinin artırılması, konuşma eğitiminin öneminin vurgulanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve daha sonra yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Öğrencilerin uygulanan konuşma eğitimi programına istekli olarak katıldığı,

- Araştırmanın deneysel sürecinde, deney grubu öğrencilerinin kontrol edilemeyen dışsal etkenlerden aynı derecede etkilendikleri,
- Konuşma kaygısı ölçeğinin öğrenciler tarafından içtenlikle ve tarafsız cevaplandığı,
- Konuşma becerisi değerlendirmelerinin tarafsız yapıldığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Malatya il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 30'u deney grubu, 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ile,
2. Konuşma Kaygısı Ölçeği ile,
3. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ile,
4. Konuşma stratejileri öğretimini içeren sekiz haftalık eğitimle,
5. Öğrencilere ve öğretmene uygulanan görüşme formlarından elde edilen verilerle ve araştırmacının alan notlarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Konuşma: “Zihinde biçimlenen düşüncelerin ses organları yardımıyla anlamlı söz kalıbına dönüştürülmesidir. Konuşmanın yazılı ifadeye göre en önemli ayrımı konuşmanın doğal koşullar altında ve hazırlıksız yapılmasıdır” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 17-20).

Strateji: “Öğretim amaçlarına göre uygulanacak yöntemleri, materyalleri, araç-gereçleri seçme ve öğretimi yönlendirme etkinliklerinin tamamını kapsayan bir kavramdır” (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020a, s. 389).

Konuşma Kaygısı: “Kişinin herhangi bir konuşma durumundan kaçınması ya da konuşmanın kaçınılmaz olduğu anlarda kendini ifade etmekte zorlanması, terlemesi, kızarması, nabzının hızlanması gibi belirtilerle kendini gösteren kaygıdır” (Yıldırım, 2015, s. 37).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Konuşma

Konuşma, anlatmaya dayalı temel bir dil becerisidir. İletişimin en önemli unsurlarından olan konuşma, kendi içerisinde farklı birçok etkenin bir araya gelmesiyle gerçekleşen kompleks bir beceridir. Bu durum konuşmaya yönelik tanımlamaları da etkiler, öyle ki bazı tanımlarda konuşmanın biyolojik boyutu bazı tanımlarda fizyolojik boyutu bazı tanımlarda ise duyuşsal boyutu vurgulanır. Alan yazında yer alan bu tanımlardan bazıları şöyledir:

“Konuşma, zihinde oluşan ve biçimlenen düşüncelerin ağız, diş, dudak, damak, gırtlak, nefes yolları, ses telleri, geniz gibi ses organları yardımıyla söz kalıbına dönüştürülmesidir” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 20).

“Konuşma, dinleyiciye (alıcıya) karşı bir kimsenin belli bir konu üzerinde söylediği sözler ya da dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini aktarmasıdır” (Babacan, 2007, s. 267).

“Konuşma, düşüncelerimizi, duygularımızı, isteklerimizi yakın ve uzak çevremizdeki insanlara sözle anlatma sanatıdır” (Odacı, 2009, s. 460).

“Konuşma, insanın çevresiyle doğrudan iletişim kurmasının en etkili yoludur” (Ünalın, 2007, s. 2).

“Konuşma, insanın kendisini sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyiciye yansıtmasıdır” (Ağca, 1999, s. 71).

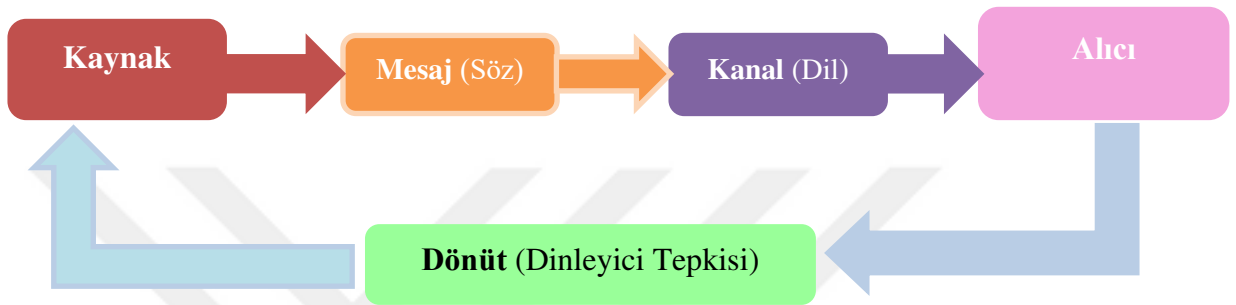
“Konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır” (Calp, 2010, s. 191).

“Konuşma, duygu ve düşünceleri, görüp yaşananları karşıdakilere sözle iletme işidir” (Özdemir, 2011, s. 11).

Konuşma ile ilgili tanımların genelinde duygu ve düşüncelerin sözle aktarılmasına dikkat çekilmiştir. Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, bireyin iletişim kurmasını

ve böylece toplumda sosyalleşmesini sağlar. Bu bakımdan konuşma iletişimin temelini oluşturur.

Sözlü iletişimin yazılı iletişime göre en başat ayrımı, konuşmanın doğal koşullar altında ve hazırlıksız yapılmasıdır. Bu nedenle konuşmanın denetimi sözü söyleyen kişi için söylem esnasında yapılmaktadır. Sözlü iletişimin beş temel unsuru bulunmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2014):

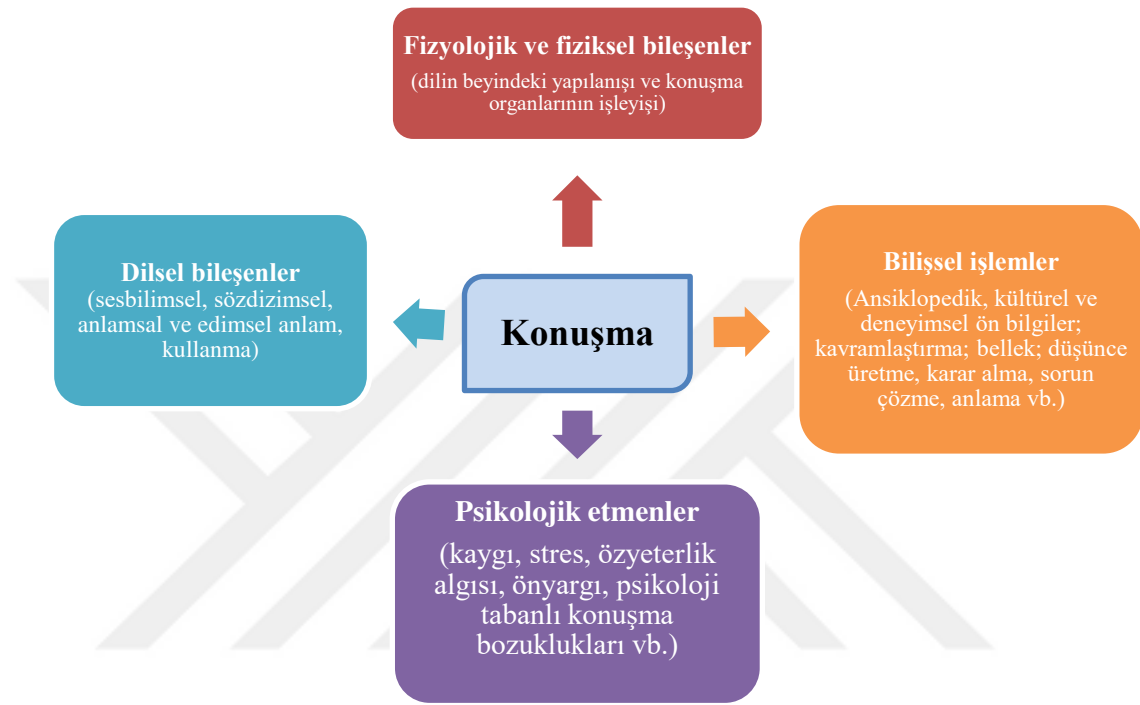


Şekil 1. İletişim Döngüsü

Kaynak, iletişim sürecini başlatan, karşı tarafa bir ileti gönderen taraftır (Temizkan, 2017a). Mesaj, kaynağın alıcıya duygu ve düşüncelerini aktarmak için kullandığı görsel ya da işitsel sembollerden/ simgelerden oluşan anlamlı ifadelerdir (Akgöz ve Sezgin, 2009). Kaynak ve alıcı arasındaki iletişimin doğru olarak gerçekleşmesi için alıcının iletişimi algılayacak ve mesajın kodlarını çözecek ortak bir bilgi birikimine sahip olması gerekir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Kanal, kaynakla alıcı arasındaki ileti akışını sağlayan yol ya da biçimdir (Güngör, 2018). Alıcı, gönderilen bilgi, fikir veya haberleri kendisine ulaşan biçimiyle elde eden kişidir (Ağca, 1999). İletişimin eksiksiz biçimde gerçekleşmesi için mesajın alıcıya ulaşması; alıcı tarafından algılanması, çözümlenmesi, anlamlandırılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Koçyiğit, 2018). Dönüt ise, kaynağın, göndermiş olduğu iletiye alıcıdan aldığı tepkilerin bütünüdür. Dönüt, kaynağın kendi kendisini kontrol etme imkânı bulmasını sağlar. Kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını alıcıdan aldığı dönüt vasıtasıyla kontrol eder (Temizkan, 2017a). İletişimin bu unsurları bakımından konuşmayı değerlendirmek gerekirse; konuşmacı kaynak, dinleyici alıcı, söylenen sözler mesaj, kullanılan sözcükler ve ses kanal durumundadır. Konuşmacı ile dinleyicinin birbirlerine verdikleri cevaplar ve devam eden diyalog ise geri bildirimdir.

2.1.1.1.Konuşmanın Unsurları

Konuşma yalnızca devinimsel süreçleri içeren salt bir beceri değildir. Erdem’e (2013) göre konuşma; üzerinde anlaşmaya varılmış işaretlerin ve seslerin dinleyenin zihninde bir anlam oluşturmalarını, iletiye dönüşmesini sağlayan fiziksel ve bilişsel bir süreçtir.



Şekil 2. Konuşma Sürecinin Bileşenleri ve Bu Süreci Etkileyen Etmenler (Bozkurt, 2017, s.943)

Konuşmanın fiziksel, zihinsel ve biyolojik boyutları bulunur. Konuşmanın zihinsel boyutu, konuşmacının zihinsel bir çaba ile oluşturduğu kavramlar arasındaki bağlantıyı dil vasıtasıyla dinleyiciye aktarması sürecini kapsar. Konuşmanın biyolojik yönünü, beynin konuşma organlarına verdiği komutun diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, damak, dişler, dudak gibi organlar aracılığıyla seslere dönüşmesi süreci oluşturur. Konuşmanın fiziksel boyutunu ise, ağızdan çıkan ses dalgalarının dinleyenin kulağına ulaşması aşamalarını kapsar (Adalı, 2016). Konuşmanın dil bilgisel boyutunu ise ses bilimsel ve söz dizimsel kullanımlar oluşturmaktadır. Konuşurken kullanılan sözcükler, cümle kuruluşları, anlam örüntüleri konuşma sürecini etkileyen dilsel bileşenlerdir.

2.1.1.1.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları

Konuşmanın fiziksel unsurlarının başında ses gelir. Ses, diyaframdan başlayıp akciğerler, ses telleri ve ağız bölgesi ses organlarının yardımıyla ortaya çıkan, nefes verirken çıkardığımız havanın ses telleri ve diğer organlar aracılığıyla titreşimlere dönüşmesi sonucunda oluşur. Yeryüzündeki tüm diller, nefes verirken ortaya çıkan seslerden oluşur (Erdem, 2014). Ses, “1. Kulağın duyabildiği titreşim, seda, ün. 2. Akciğerden gelen havanın ses yolunda oluşturduğu titreşim” (TDK, 2011, s. 2077) olarak tanımlanır. Sesin meydana gelmesi ancak solunumun gerçekleşmesiyle mümkün olur. Solunum, oksijenin burun ve ağızdan başlayarak gırtlak, ses telleri, soluk borusu ve bronşlardan geçerek akciğere ulaşması ve sonrasında aynı yolu izleyerek kirli havanın dışarıya atılmasıyla oluşur. Konuşmanın meydana gelmesinde solunum oldukça önemlidir. Eğer nefes alışverişi normal biçimde gerçekleşmezse seslerin çıkışında ve dolayısıyla boğumlamada sorunlar yaşanır (Yaman, 2007).

Konuşmanın oluşabilmesi için sesin anlamlı söz kalıbına dönüşmesi gerekir. Bu aşamada önemli bazı unsurlar bulunur. Bunlar; boğumlama, tonlama, duraklama, vurgu, ezgi ve ritimdir.

“Boğumlama, sesleri ve heceleri iyi anlaşılacak şekilde seslendirebilmektir” (Güzel ve Karatay, 2013, s.185). “Akciğerlerden dışarıya atılmak üzere hareket eden havanın ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemelere uğrayarak seslerin dışa yansımaya boğumlama denir” (Yaman, 2007, s. 66-67). Konuşmanın anlaşılır olması boğumlamanın düzgün yapılmasıyla ilişkilidir.

Harfleri doğru boğumlamak için ciğerlerden gelen sesi doğru yönetmek gerekir. Bu noktada nefes alışverişini ayarlamak elzemdir. Ancak bu sayede heceler doğru boğumlanır, anlaşılır bir konuşmanın ilk adımı atılmış olur.

Boğumlama çalışmalarında sesi oluşturan fiziki organların eğitilmesi önemlidir. Ağız bölgesi organlarının sesli ve sessiz harfleri doğru boğumlayabilmesi için eğitilmesi gerekir. Ağız bölgesi organlarının yeterince eğitilmemesi ve boğumlanma yanlışlarının olması dil ve dudak tembelliği kusuruna sebep olmaktadır (Güzel ve Karatay, 2013). “Ağız boşluğu burun boşluğundan hareketlidir ve kolaylıkla biçim değiştirebilir. Bu özelliğiyle çıkarılmak istenen seslerin gerektiği miktarda açılıp kapanması ve ağızdaki

diğer konuşma organlarının hareketlendirilmesi boğumlama için önde gelen çalışmalardandır” (Önen, 2004, s. 109).

Tonlama (Entonasyon), “anlatıma düşünce, duygu, yumuşaklık, şiddet katmak için seste perde değişikliği gibi özellikler yapmaktır” (Önen, 2004, s. 177). “Konuşma sırasında konuşmanın içeriğine ve duygu durumuna göre sesimizi yumuşatır ya da sertleştiririz ya da duygularımızı daha iyi ifade etmek için ses yoluyla sözcüklere anlam katarız. Kimi zaman sözcüklerin ilk hecelerini canlı ve tonlu söyleriz. Bu ses dalgalarına ton adı verilir” (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 273). Tonlama, konuşmayı anlamlı kılar. Belli bir kurala bağlanamayan, kişinin ifadeye katacağı duygusal değere göre değişiklik gösterebilen tonlama önemli ölçüde bürün bilgisi gerektiren bir etkinliktir (Börekçi, 2005). “Tonlama yerinde kullanılırsa söz bir müzik nağmesi halini alabilir. Bunun için diksiyon ve telaffuz çalışmalarına ihtiyaç vardır” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 202).

Konuşma esnasında ses sürekli aynı tonda kullanılmaz. Konuşmanın türü, içeriği ve duygu etkisine göre seste bazı dalgalanmalar görülür. Önen’e (2004) göre ton değişikliği anlatımın temelini oluşturur. Öyle ki entonasyon farklılıkları anlam farklılıkları oluşturabilir. Alçalan, yükselen ve uzayan tonlarla değişik anlamlar ortaya koyulur.

Duraklama, “söylenen sözün solunum yerlerinin oluşturduğu, konuşmacının yorulmasına engel olacak beklemeledir” (Akbulut, 2015, s. 34). Buna göre, konuşurken soluk almak ve dinlenmek için duraklamalar yapılır. Özbay’a (2016) göre konuşurken duraklamalar doğru zamanda ve uygun yerde yapılmazsa sık ve derin nefes alma zorunluluğu oluşur. Bu durum konuşma kusurudur. Bu durumu önlemenin en önemli yolu nefes bitmeden hızlı bir şekilde nefes almaktır.

“Konuşurken duraklamalara gereken önem verilmez, kısa duraklamalar yapılmazsa bol ve derin soluk alma ihtiyacı duyulur. Bu durum konuşanın gürültülü soluk almasına neden olur. Gürültülü soluk alma ise diksiyon açısından sorun teşkil eder” (Akbulut, 2015, s. 34). “Duraklamaksızın yapılan konuşma sıkıcı olduğu gibi yerinde yapılmayan veya dikkati çekecek derecede konuşmayı bölen gereksiz duraklamalar da konuşmanın etkisini azaltır” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 208).

Konuşurken bazı kelimelerin daha baskılı ve şiddetli söylenmesine “vurgu” denir. Vurgu söze duygu değeri kazandırır, dinleyicinin dikkatini uyandırır, anlamın kolay

kavranmasını sağlar ve söyleyişi canlandırır (Akbulut, 2015). Vurgu, konuşma zinciri içinde bir heceyi ötekilere göre daha yüksek ses tonuyla, söyleyiş süresini uzatarak söylemektir. Bazı yerleri daha belirgin bir biçimde seslendirmek, böylece kimi zaman yeni bir anlam sağlamaktır (Aksan, 1995). Vurgusuz konuşmalarda anlam yeterince ortaya çıkarılamaz ve konuşmanın içeriği tam olarak anlaşılmaz (Gündüz ve Şimşek, 2014).

Ezgi, “konuşurken sesin değişirliği yani bükümlülüğüdür. Her insanın konuşma biçimi birbirinden farklıdır çünkü konuşma ezgileri farklıdır. Bazıları tekdüze, bazıları canlıdır” (Akbulut, 2015, s. 39). Konuşurken sözü ezgili söylemek monotonluğu gideren bir unsurdur (Güzel ve Karatay, 2013).

Ritim (dizem), "vurgulu ve zayıf vuruş ya da hecelerden oluşan eş süreli birimlerin ezgide veya konuşurken düzenli aralıklarla yinelenmesidir" (Demircan, 1996, s. 129). “Ritim, konuşurken cümlelerin anlamlı susuşlara bölünmesidir” (Özbay, 2016, s. 90).

Boğumlama, tonlama, duraklama, vurgu, ezgi ve ritim gibi tüm bu fiziksel unsurların, bütünlük içerisinde çalışması iyi bir konuşmanın meydana gelmesinde önem arz eder. Ayrıca sesin doğru, etkili ve sağlıklı biçimde kullanılması için eğitilmesi de gerekebilir.

2.1.1.1.2. Konuşmanın Biyolojik Unsurları

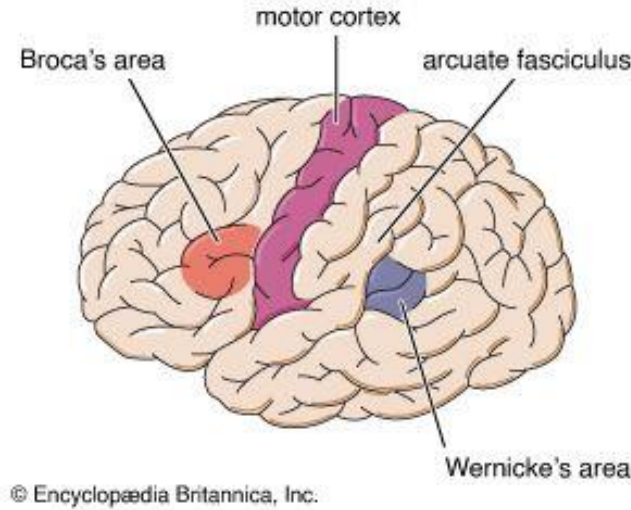
İnsana ait ses aygıtları tonlamalar, tınılar ve ses bükümlerini oluşturması bakımından olağanüstü bir yapıya sahiptir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Göğüs boşluğu, akciğer, gırtlak, dil, küçük dil, ses telleri, dişler, diş etleri, damak, dudaklar, burun, geniz, gibi organların hepsine birden “konuşma aygıtı” denir (Akbulut, 2015, s. 18). Beyinde beliren düşünce kümelerinin anlamlı söz kalıbına dönüşmesi için ilk olarak beyin ses telleri, dişler, damak, dil, akciğer, dudaklar, geniz gibi ses organlarını uyarır. Bu uyarılmanın ardından ileti anlamlı seslere dönüşür (Gündüz ve Şimşek, 2014). Sesin oluşması için hava ve bir titreşim gerekir, titreşim için ise önce soluk ve ses telleri titreşimine ardından biçimlenmeyi sağlayacak organlara ihtiyaç duyulur (Önen, 2004). Sesin ortaya çıkmasını diyaframdan başlayarak akciğerler, ses telleri ve ağız bölgesi organları sağlar.

Akciğerler sesin çıkarılmasında gereken hareket enerjisinin ilk oluşum noktasıdır. İşleyişi bir körüğe benzer ve oldukça esnektir. Akciğerler kendi kendine hareket edemez ve çeşitli kaslar vasıtasıyla soluk alıp vermeyi sağlarlar. Bu kaslardan en önemlisi diyaframdır (Önen, 2004). Diyafram, göğüs kafesinin aşağı tarafında bulunan, kaslardan yapılmış bir perde gibidir. Oldukça esnektir ve aşağı doğru genişleyebilir (Akbulut, 2015). Vücudun nefes basıncını ayarlayıp sesin canlı ve gür çıkması diyafram vasıtasıyla olur. Özellikle sahne sanatlarıyla uğraşanların sesleri güçlü bir yapıdadır. Bu durum diyafram kaslarını etkin biçimde kullanabilmeleriyle bağlantılıdır. Konuşma becerisi ile diyafram arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bu nedenle söz söylemede ustalaşmak için öncelikle solunumda ustalaşmak gerekir (Kaya, 2019).

Konuşmanın bir diğer biyolojik unsuru gırtlaktır. “Gırtlak, solunum esnasında soluğun geçtiği bölgedir. İçindeki ses telleri yardımıyla seslenmeyi gerçekleştirir. Yukarıda dil, kemiğe özel bir kasla bağlıdır” (Erdem, 2014, s. 199). Gırtlakın alt kısmında ses telleri yer alır. Ses telleri arasında soluğun giriş çıkışını sağlayan ses yarığı bulunur. Kaslar vasıtasıyla gerilen ses tellerinin birleşmesiyle kapanan ses yarığına akciğerlerden gelen hava çarparak bu telleri aralayıp titreştirir (Önen, 2004). Ağız boşluğunda küçük dil, alt ve üst damak, çene, diş ve dudaklar seslemi sağlayan organlardır. Ses oluşurken bazen bir organ bazen de birkaç organın iş birliği esas olur. Ses tellerine çarparak biçimlenen hava dilin hareketleri ile ağızda bazı noktalara temas ederek farklı biçimler alır. Dudakların ve yanak kasların hareketi ile de bazı sesler meydana gelir. Ayrıca dilin orta ve ön kısımlarının hareketleri ve dil ucunun dişlere veya damağa temas etmesiyle de nefes sese dönüşür (Erdem, 2017a).

2.1.1.1.3. Konuşmanın Zihinsel Unsurları

Konuşmanın zihinsel unsurları, daha çok konuşmanın bilişsel aşamalarıyla ilgilidir. Zihinsel faktörler içerisinde en önemli organ beyindir. Beyin ve bellek konuşma becerisini doğrudan etkiler. Bellek kendi içerisinde duyuşsal kayıt, işleyen bellek, kısa süreli ve uzun süreli bellek bölümlerine ayrılmaktadır. Hafızayı ve konuşma becerisini geliştiren etkinlikler ise gözlem, gruplandırma, dikkat, bağlantı kurma, tekrar ve önemdir (Demir Atalay, 2019). Konuşmanın zihinsel unsurlarından olan beyin, insanın hayata devam etmesine olanak sağlayan iki hayati organdan biridir. Dil becerilerinin oluşması için beyinde bulunan Broca ve Wernicke alanlarının kullanılması gerekmektedir (Erdem, 2017a).

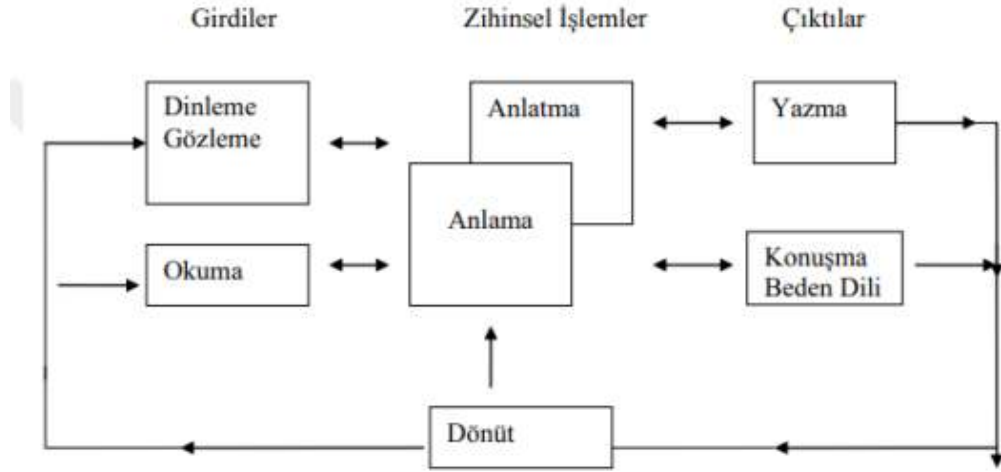


Şekil 3. Broca ve Wernicke alanları (Onan, 2010, s. 544).

Konuşma becerisi ile vurgu, tonlama ve ezginin kullanılabilmesi Broca alanıyla doğrudan bağlantılıdır. Wernicke alanı ise duyulan ve okunan sözcüklerin anlaşılmasını sağlar. Konuşmanın meydana gelmesi için bu iki alanın sağlıklı olması gerekmektedir. Konuşmanın zihinsel yönünü oluşturan bir diğer unsur ise bellektir. Bellek, daha önceden öğrenilen bilgilerin konuşma esnasında nöronlar ve sinapslar vasıtasıyla çağrılmasını sağlar. Belleğin çağrışımında bulunabilmesi için duyuşsal kayıt, işleyen bellek, kısa ve uzun süreli hafıza bölümlerini kullanabilmesi gerekir (Erdem, 2017a).

2.2.Konuşma Eğitimi

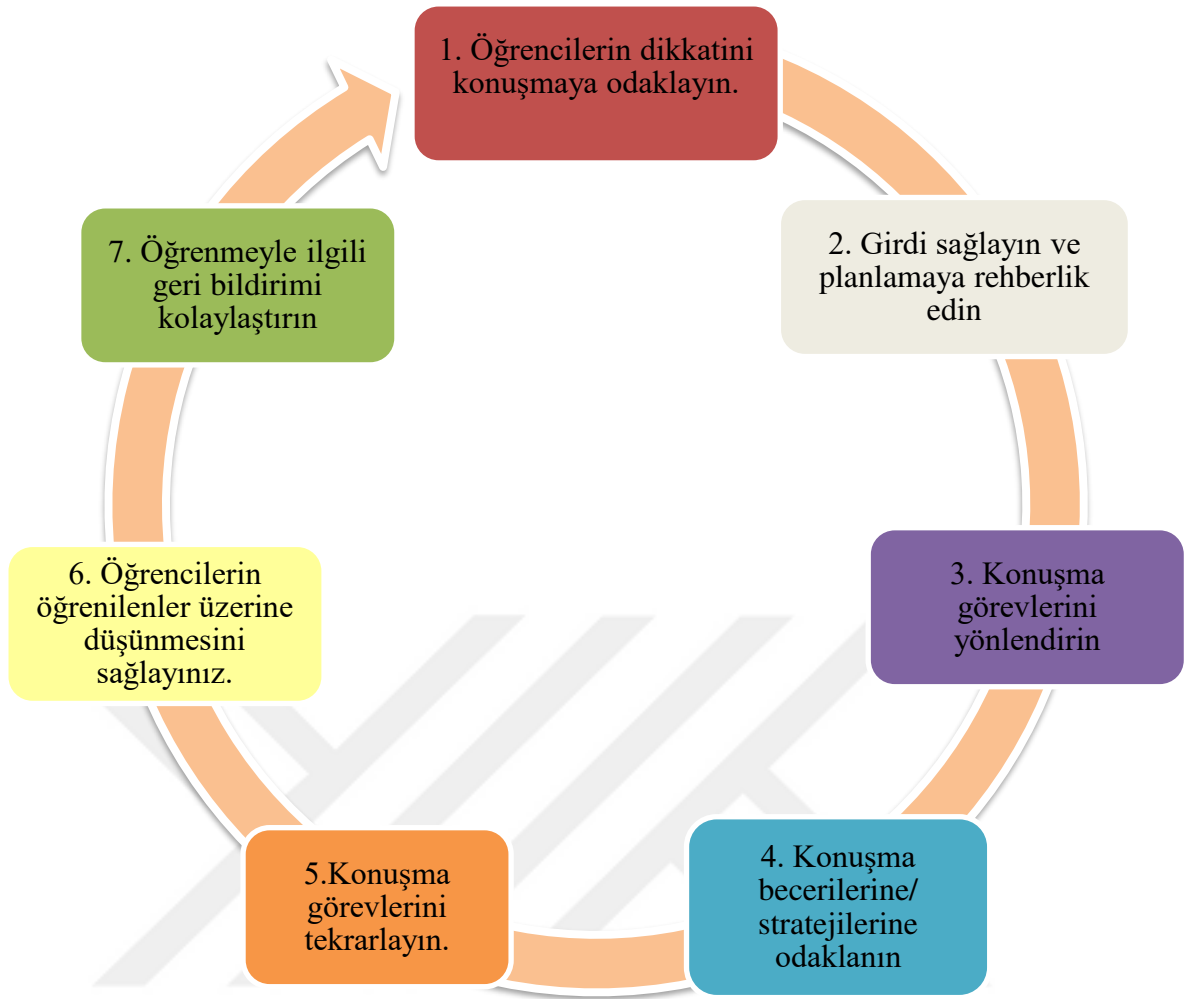
İnsanı diğer canlılardan ayıran ve sosyal bir varlık yapan en önemli özelliği düşünmesi ve düşündüklerini konuşarak ifade etmesidir (Odacı, 2009). “Konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir.” (Özdemir, 2011). Konuşma insan tabiatında vardır ancak etkili ve doğru konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşmanın kazandırılıp gelişmesi bireylerin toplum olarak yaşamalarında büyük öneme sahiptir (Babacan, 2007). Konuşma; biyolojik bir gereksinim olmasının yanı sıra öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi, toplumsal yaşamın idame ettirilmesi ve kişiler arası bağlantının kurulması için bir gerekliliktir (Yaman, 2007). Bütün dil becerileri birbirleriyle ilintilidir ve diğer dil becerilerinin öğretim süreçlerinde olduğu gibi konuşma öğretimi de belli girdileri, zihinsel süreçleri, uygulamayı ve geribildirimini içerir. Ana dili öğretimine ilişkin süreçler Şekil 4’te sunulmuştur:



Şekil 4. Ana Dili Öğretim Süreçleri (Gedik, 2012, s. 12)

Bireyler henüz okula başlamadan konuşmayı öğrenirler. İlk etapta aileden ve yakın çevreden etkileşimle konuşma öğrenimi başlar. Çünkü birey sosyal hayatta dinleyen veya konuşan rolüyle yer alır. Ancak konuşmanın gelişmesi eğitimle mümkün olabilmektedir. “Güzel ve etkili konuşma için belirli bir çabanın harcanması gerekir” (Özdemir, 2011). Her beceri gibi konuşma da eğitimle gelişir. Çocuklar belli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Bu alışkanlıklar ailenin gelenek ve görenek sınırları içerisinde gelişmiştir. İlköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde konuşma becerisindeki eksiklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi ve konuşmanın geliştirilmesi amaçlanır (Babacan, 2007). Gündüz ve Şimşek’e (2014) göre konuşma eğitiminin amacı konuşmayı öğretmek değil doğru seslendirme ve etkili konuşma becerisi kazandırmaktır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, belli birtakım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak gerekir (Özbay, 2007). Konuşma eğitimi, öğrencilerin rahat, kolay ve akıcı biçimde konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öğrencilere günlük hayattaki gerçek iletişim durumlarına benzer uygulamalar yaptırılmalıdır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).



Şekil 5. *Konuşma Eğitimi Döngüsü (Goh ve Burns, 2012, s. 153)*

Konuşma eğitimi tek yönlü bir öğretim süreci değildir. Sürecin verimliliği için bireylerin aktif katılımı şarttır. Bu noktada eğitmenin bir rehber rolünde olup öğrencileri doğru yönlendirmesi elzemdir. Konuşmaya dikkat çekerek farkındalık oluşturmak, konuşma uygulamaları yaptırmak, farklı stratejiler ile yöntem ve teknikleri işin içine katarak süreci hareketlendirmek, konuşmayı değerlendirmek ve öğrenciye dönüt sağlamak etkili bir konuşma eğitimi döngüsü oluşturur.

2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşma Eğitimi

Konuşma becerisi, eğitim öğretim sürecinin her aşamasında belirli ölçüde yer almıştır. Okullarda konuşma eğitiminin içeriğinin düzenlenmesi öğretim programları vasıtasıyla yapılmaktadır. Konuşma eğitiminin programlar içerisindeki ağırlığı ve programlar temelinde hangi öğretim yaklaşımına yer verildiği zaman içerisinde farklılık göstermiştir.

Cumhuriyet Dönemi boyunca hazırlanan öğretim programlarını konuşma eğitimi açısından değerlendirmek gerekirse 1924, 1929, 1931, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programları ele alınabilir.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı: Programda doğrudan “konuşma becerisi” kavramına vurgu yapan herhangi bir ibare yoktur (Çifci vd., 2017, s. 223). Ancak kıraat ve inşad derslerinde okunan metnin sözlü olarak öğrenciler tarafından anlatılması ve ezberleme çalışmaları, sözlü ifadeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerdir (Şahin, 2019).

1929 Orta Mektep Türkçe Programı: Bu programın genel amaçlar kısmında konuşma becerisi kazandırmaya yönelik ifadeler yer alır. “Talebeyi meramını ağızdan ifadeye alıştırmak” kazanımı ile sözlü ifade becerisine yer verilmiştir (Çifci vd., 2017; Doğan, 2022; Uçgun, 2013).

1931-32 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı: Programın “Başlıca Gayeler” başlığı altında “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifadeye alıştırmak” ifadesi bulunur (Çifci vd., 2017).

1938 Ortaokul Türkçe Programı: Bu program konuşma becerisi açısından 1929 programından çok da farklı değildir (Bağcı Ayrancı, 2016).

1949 Ortaokul Türkçe Programı: 1949 programında konuşma becerisi ile ilgili olarak “Söz ve Yazı ile İfade” bölümü bulunur. Programda doğrudan konuşma becerisi ile ilgili bir bölümün bulunması bu beceriye verilen değeri göstermesi açısından son derece önemlidir (Bağcı Ayrancı, 2016). Programda sözlü ifade becerileri şöyle açıklanmıştır (Maden, 2020, s. 47):

Sorulan bir soruya açık, kısa ve doğru karşılık verebilmek; çeşitli konularda söz söylemek üzere topladığı maddeleri bir sınıfa, bir topluluğa ezberden veya notlarına bakarak ağızdan söylemek; konudan ayrılmamak ve başkaları hakkında nezaketsizlikte bulunmamak şartı ile bir tartışmaya katılabilmek, gerekince bir mesele hakkında fikrini ve bilgisini ileri sürmek, bir gruba hitap etme, bir toplantıyı idare etme alışkanlığını kazanmak; bir yazıyı, yazarın düşünce ve ruhunu karşıdakilere duyuracak şekilde, okumak ve açıklamak...

1962 Ortaokul Türkçe Programı: Programda, konuşma becerisine ilişkin olarak “Amaçlar” başlığı altında “Onlara (öğrencilere) gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini,

incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.” ifadesi bulunur (Çifci vd., 2017).

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı: 1981 Türkçe programında dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar “Anlama”, “Anlatım”, “Dil bilgisi” ve “Yazı” alt başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış; dil bilgisi ve yazı için doğrudan bir sınıflama yapılmamıştır (Bağcı Ayrancı, 2016). “Programda konuşma becerisi sözlü anlatım olarak yer almıştır. Bu program, kendisinden önce hazırlanan programlara göre daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır” (Doğan, 2022, s. 17). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretim Programları’nın temel ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda, 1981 programının konuşma eğitime daha geniş yer verdiği söylenebilir” (Çifci vd., 2017).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı: “Bu program kazanım temelli olarak hazırlanması nedeniyle davranış, amaç, kazanım konusunda detaylı olduğu görülür” (Çifci vd., 2017, s. 229). “Programdaki konuşma etkinlik örneklerinde birikimlerden yararlanma, görsel-işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklere yer verilmeye çalışılmıştır” (Bağcı Ayrancı, 2016, s. 22). Bu programa göre konuşma eğitiminin amacı, konuşma kurallarını uygulamak, sesini ve beden dilini etkili kullanmak, hazırlıklı konuşmalar yapmak, kendi konuşmalarını değerlendirmek ve sözlü olarak kendini ifade etme alışkanlığı kazanmaktır (Demir, 2015).

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı: Bu program birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğretim kademelerine yer yemiştir. Programda konuşma becerisi kazanımları “sözlü iletişim” öğrenme alanında değerlendirilmiştir. Sözlü iletişim ile konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Söz konusu kazanımlara göre öğrencilerin, Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirme yapabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2015). Ayrıca programda sözlü iletişime yönelik strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili olarak şu ifade yer alır:

Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma becerileri geliştirilmelidir. Yöntem teknik ve stratejilerin kullanımında sınıf seviyesi gözetilmelidir (MEB 2015, s. 6).

Programın sözlü iletişim öğrenme alanında ortaokul seviyesi için konuşma kazanımları Tablo 1’de yer almaktadır (MEB, 2015, s. 26-36).



Tablo 1*2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Konuşma Kazanımları*

Sınıf Seviyesi	Konuşma Kazanımları
5. Sınıf	T5.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. (Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.) T5.1.2. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar. (Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, prova yapması ve sunması sağlanır.) T5.1.3. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler. T5.1.4. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar. T5.1.11. Farklı türdeki metinleri dramatize eder. T5.1.12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
6. Sınıf	T6.1.1 Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. (Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.) T6.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder. T6.1.3. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar. (Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması; gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.) T6.1.4. Konuşmasını/sunumunu, bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler. T6.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar. T6.1.12. Farklı türdeki metinleri dramatize eder. T6.1.13. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
7. Sınıf	T7.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. (Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.) T7.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder. T7.1.3. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar. (Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.) T7.1.4. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler. T7.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar. T7.1.7. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder. T7.1.11. Farklı türdeki metinleri dramatize eder. T7.1.12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
8. Sınıf	T8.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. T8.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder. T8.1.3. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar. (Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.) T8.1.4. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler. T8.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar. T8.1.10. Farklı türdeki metinleri dramatize eder. T8.1.11. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için sırasıyla 6, 7, 8 ve 7 konuşma kazanımı bulunur. Bunlardan. *“Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.”* kazanımı her sınıf seviyesi için ortaktır. Ancak alt kazanımlar seviyeye göre farklılık gösterir. Göz temasının önemi, uygun hitap ifadeleri, nezaket sözcükleri kullanımı, anlaşılır bir dil kullanımı, konuşmanın akışı içinde sorular sorulması her sınıf seviyesi için vurgulanmıştır.

“Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark edebilme” kazanımı 6. sınıftan itibaren programda her seviyede yer alır. Ayrıca *“hazırlıklı konuşma/sunu yapar, konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler, farklı türdeki metinleri dramatize eder, yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır, konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar”* kazanımları ortak olup her sınıf seviyesinde aynı şekilde bulunur. Bunlara ek olarak 7. sınıfta *konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt edebilme* becerisi yer almaktadır. Bu durumda programdaki konuşma kazanımlarının sınıf seviyesine göre birbirine oldukça benzer olduğu, alt kazanımlarda seviyeye göre farklı konuşma niteliklerinin ön plana çıkarıldığı ifade edilebilir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar): Günümüzde kullanılan, en güncel Türkçe öğretim programı 2019 yılına aittir. Tematik bir yöntemle hazırlanan TDÖP’de yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır. Bu programda dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yer alır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını amaçlar (MEB, 2019). Beceri temelli bir yapıya dayanan programda bir bütün olarak geliştirilmesi planlanan dil becerilerinden biri de konuşmadır.

İncelenen bütün sınıf düzeylerinde en az kazanıma sahip dil becerisi alanı konuşmadır. Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıfların her biri için yedi konuşma kazanımı bulunur ve bunlar her seviye için aynıdır. Ancak bazı konuşma kazanımlarının açıklama kısımları sınıf seviyesine göre farklılık gösterir (MEB, 2019, s. 35-47):

Tablo 2*2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Kazanımları*

Sınıf Seviyesi	Konuşma Kazanımları
5. Sınıf	T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. (Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.) T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. (Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.) T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.) T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
6. Sınıf	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. (Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.) T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. (Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.) T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.) T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
7. Sınıf	T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. (Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.) T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Katımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır. T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır. T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır
8. Sınıf	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır. b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir. T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır. T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Program, konuşma bağlamında her sınıfta aynı olan genel kazanımları temel alır. Buna göre öğrencilerin “*hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapma, konuşma stratejilerini uygulama, uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma, beden dilini etkili kullanma, kelimeleri anlamına uygun kullanma ve yabancı sözcüklerin Türkçe*

karşılıklarını kullanma” becerilerini geliştirmeleri önemsenir. Programda hazırlıklı konuşma, geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma ve konuşma stratejilerini kullanma bağlamında bir aşamalılık söz konusudur. Konuşma yöntem ve teknikleri “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımında ele alınmış ancak açıklamalara yer verilmemiştir. Bu durum programda strateji, yöntem ve teknik kavramları arasında net bir çizgi konulmadığını gösterir. Programda üzerinde durulan konuşma yöntem ve teknikleri ile hangi sınıf için önerildiği şu şekildedir (MEB, 2019):

Tablo 3

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Yöntem ve Teknikleri

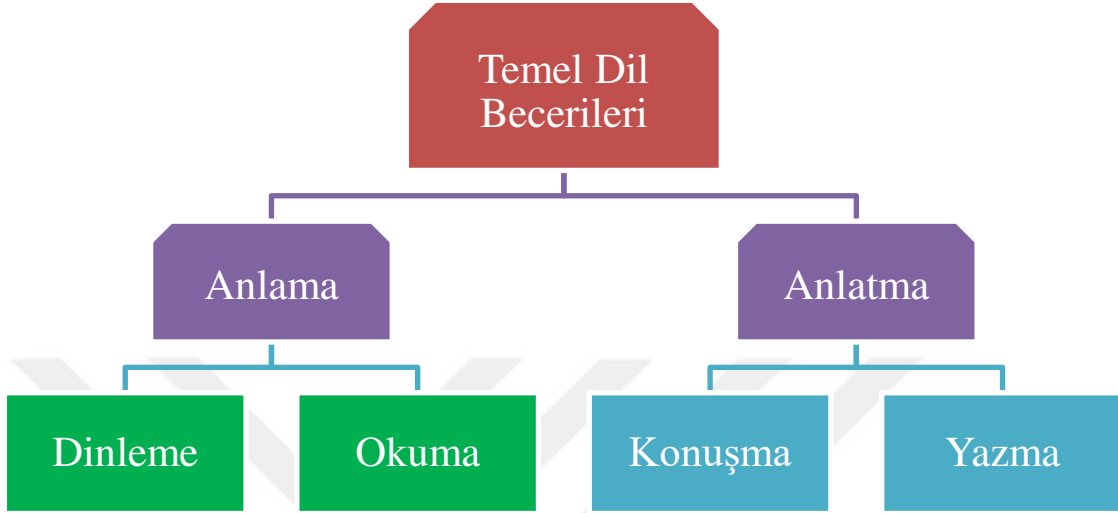
Konuşma Yöntem ve Teknikleri	Sınıf Seviyesi			
	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Serbest Konuşma	✓	✓		
Güdümlü Konuşma	✓	✓	✓	✓
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	✓	✓		
Yaratıcı Konuşma		✓	✓	✓
Hafızada Tutma Tekniği		✓		
Empati Kurma			✓	✓
Tartışma			✓	✓
Eleştirel Konuşma			✓	✓
Katılımlı Konuşma			✓	
İkna Etme				✓

Programda toplam on farklı konuşma yöntem ve tekniği yer alır. Hangi yöntemin hangi sınıf için önerildiğine yer verilmekle beraber açıklama, öğretmen için uygulama önerisi yahut etkinlik örnekleri yer almaz. Serbest ve güdümlü konuşma gibi yöntemlerle öğrencinin öncelikle kendini rahat bir şekilde ifadeye alışması beklenir. Ardından öğrenci aşamalı olarak üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek yöntemlere yönlendirilir.

2.3. Konuşmanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirinden bağımsız düşünülemez. Neticede dil öğrenimi henüz anne karnında dinleme becerisiyle

başlar ve bu yeti daha sonra konuşma, okuma ve yazma ile gelişir. Bu beceriler arasında bir önem veya öncelik sırasından söz etmek mümkün değildir. Çünkü dört temel beceri bütüncül bir şekilde gelişir ve birbirinden etkilenir. Temel dil becerileri Şekil 6'da gösterilmiştir:



Şekil 6. *Temel Dil Becerileri*

Temel dil becerileri birbirini destekler ve geliştirir. Türkçe öğretiminde, okul öncesinden ortaöğretime kadar olan dönemde dil becerileri birbirini tamamlayıcı biçimde sürdürülür. Bu açıdan bir becerideki gelişme diğerini de geliştirdiği gibi birindeki eksiklik diğer bir beceriyi engelleyebilir (Şahin, 2019). Bir dilin tam anlamıyla biliniyor olması için o dilin, temel dil becerileri açısından dengeli bir şekilde edinilmiş olması şarttır. Aksi halde o dilin bilindiğini iddia etmek mümkün olmaz. Eğer bu becerilerin birinde veya birkaçında eksiklik varsa, dil formasyonunun tam olarak oluşmadığı, dilin etkili bir şekilde kullanılmadığı düşünülür (Doğan, 2011). Bu bağlamda bireyin Türkçeyi tam ve doğru kullanabilmesi adına dile ait tüm becerileri bütüncül ve dengeli olarak kazanması elzemdir.

2.3.1. Konuşma-Dinleme İlişkisi

İletişim sürecindeki bireylerden biri konuşmacı diğeri dinleyici konumundadır. Birbirini tamamlayan bu iki beceriden birinin eksik olduğu durumda sağlıklı bir iletişim kurulamaz (Özbay, 2006). Sağlıklı bir iletişim, konuşanla dinleyen arasında bilgi, beceri, davranış ve tutum etkileşimini gerektirir. Konuşan veya dinleyendeki eksiklik iletişimi verimsiz hâle getirir. Burada konuşmayı ve konuşanın rolünü dinlemek ve dinleyicinin rolünden üstün tutmak da iletişimi olumsuz etkiler (Taşer, 2012).

Dinleme anne karnında başlar ve zamanla, sosyal etkileşimle gelişir. Konuşma gelişiminde ilk ifadeler bireyin dinlediklerini taklit etmesiyle söylenir. Bu nedenle dinlemeyi konuşmadan ayrı tutmak mümkün değildir. Çongur’a (1995) göre konuşma tek yanlı, kendi içinde başlayıp biten bir süreç değildir ve dinleme ile iç içedir. Çifci’ye (2006) göre dinleme becerisi ile diğer ana dili becerileri arasında sıkı ilişkiler bulunmaktadır. Bilhassa konuşma becerisi, dinleme ile bütünleşik bir yapıdadır. Kardaş (2018) dinlemenin, konuşma becerisinin kazanılması için gerekli ön koşul olduğunu ifade eder. Nitekim konuşma problemi yaşayan bazı bireylerde asıl sorunun bireyin işitme problemi olduğu, duymadığı için zihninde kavram şemaları oluşturamadığı ve konuşma eyleminin gerçekleşemediği bilinmektedir. Tedavi edilen böyle bireylerde konuşma da zamanla gelişir.

Bireyin çevresinden duyup dinlediği kelimeler sözcük dağarcığına doğrudan etki eder. Konuşurken bu dağarcıktaki kelimeler dahilinde cümle kurulur. Etkili bir dinlemeyle anlamlandırılan her sözcük daha sonra konuşurken kullanmak üzere bellekte muhafaza edilir. Tıpkı bir döngü gibi bu defa birey ne kadar aktif sözcük bilgisine sahipse dinlediklerini de bir o kadar iyi anlamlandırır. Yani konuşma ve dinleme arasında çift yönlü bir etkileşimden söz edilebilir. İyi bir dinleyici karşı tarafın konuşmasını, mesajını net olarak alır, algılar ve anlamlandırır. İyi bir konuşmacı da dinleyicilerle empati yapar ve en doğru biçimde mesajı iletme adına ifadesini yapılandırır.

Dinlemeye ve konuşmaya ayrılan süreler bu becerilerin sosyal hayatımızdaki yerini ortaya koymaktadır. “Yapılan bir araştırmaya göre bireylerin iletişim kurduğu zamanın %45’i dinlemeye, %30’u ise konuşmaya ayrılmaktadır” (Nalıncı, 2000, s. 130). “Dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır” (Özbay, 2001, s. 10). Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetleri yürütülürken öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek adına dinleme etkinliklerine de yer verilmesi, dinlemenin ve anlamamanın önemine yönelik öğrencilerin bilinçlendirilmesi önemlidir.

2.3.2. Konuşma-Okuma İlişkisi

Okuma, anlamaya yönelik bir dil becerisidir. Okuyarak bilgiye, dile, edebi eserlere temas edilir. Bu temas ne kadar yoğun olursa kişinin kelime hazinesi de o denli gelişir. Konuşurken de bu kelime hazinesinden faydalanılır. Farklı türlerde, farklı yapılarda, farklı içeriklerde metinler okuyucuya yepyeni kelimeler kazandırır. Böylece

konusurken daha rahat hareket edilir, zihindeki düşünceleri ifadeye dökerek sözcüklerin hatırlanması kolaylaşır. Ancak okumanın konuşmaya etkisini yalnızca kelime hazinesi bağlamında değerlendirmek doğru olmaz. Her şeyden önce okumak bireye yeni ufuklar açar, bilgi düzeyini, hayal gücünü, düşünce dünyasını zenginleştirir. Yani konuşmanın içerik olarak yapılandırılmasında da okumayla edinilen birikimden faydalanılır.

“Okuma eylemi insanın zihnini her zaman taze ve diri tutar, daha kolay düşünmesini, yazmasının sağlar. Okuma diğer becerilere erişmek için bir anahtardır. Konuşma ve yazma becerisinde başarılı olmak için okumayı anahtar olarak kullanmak gerekir. Okuyan insan kelime öğrenir, yeni kelimeler kullanır, bu kelimeleri yazar, üzerinde düşünür, sorgular.” (Er ve Arıcı, 2018, s. 2)

Temizkan’a (2017c) göre okuma, başka insanların hayat deneyimlerinden yararlanma imkânı verir, olayları ve durumları tam ve doğru anlama becerisi kazandırır. Duygu, düşünce ve hayallerin etkili şekilde anlatılmasının ön koşulu öncelikle bunları tam ve doğru anlamaktır. Bu bağlamda okuma, etkili bir konuşma ve yazmanın anahtarı durumundadır.

2.3.3. Konuşma-Yazma İlişkisi

Yazma, en son kazanılan dil becerisidir. Çünkü seslerin sembollere dönüştürülerek kâğıda aktarılması belli bir eğitim süreci gerektirmektedir. Bireyin okul hayatına başlamasıyla kazanılan bu beceri diğer dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Kalıcı bir ifade yöntemi olması sebebiyle yazma, duygu ve düşüncelerin kayıt altına alınması bakımından önem arz eder.

Yazma tıpkı konuşma gibi anlatmaya yönelik bir dil becerisidir. Yalnızca bu durum dahi konuşma ve yazma yakınlığını ortaya koyar. Çünkü her iki beceri de bireyin kendini ifade etme isteğinin yansımasıdır. Her iki becerinin de malzemesi sözdür. Konuşmada bu sözcükler sese dökülür, yazıda ise kâğıda dökülür. Konuşma da yazma da bireyin bilgi birikimden, kelime hazinesinden doğrudan etkilenir. Her ne kadar anlatma işlevleri ortak olsa da konuşma ve yazma arasında farklılıklar da mevcuttur. Konuşma yazmaya göre anlıktır, o an gerçekleşir, yanlış yapma durumunda bunun düzeltilmesi ekstra bir çaba gerektirir. Hazırlıklı konuşma yapılandırmaya nispeten daha müsait olsa da hazırlıksız konuşma çeşitli yönlerden sınırlıdır. Ancak yazma becerisi planlama, yanlış düzeltme, düşünmeye zaman kazanma açısından daha esnektir. Her ikisi de anlatma becerisi olduğu için konuşmanın etkilendiği tüm faktörlerden yazma, yazmanın etkilendiği tüm faktörlerden de konuşma etkilenir. Çünkü bireyin ifade becerisi bir bütün

olarak ilerler. Ancak bu her zaman kişinin konuşma ve yazma başarımının aynı nitelikte olduğu anlamına gelmez.

İletişim, kaynağın, bir mesajı kodlayarak en uygun kanal yardımıyla alıcıya ulaştırmasıyla gerçekleşir. Bu süreç sözlü olarak yürütülüyorsa kanal söz; yazılı olarak yürütülüyorsa kanal yazıdır. Yani konuşma ve yazmanın iletişim sürecindeki işlevi aynıdır.

2.4. Konuşma Türleri

Konuşma, sosyal hayatta iletişimi sağlayan ve anlatmaya dayanan bir işaretler sistemidir. Günlük eylemlerle ilgili ve bunlara ilişkin olarak başlayan konuşma pratiğinin içinde gelişmiştir (Önen, 2007). Konuşmanın işlevi, içeriği, amacı, uygulama alanı, dinleyici kitlesi, konusu, yöntem ve tekniği gibi çeşitli değişkenler dikkate alınarak farklı konuşma türlerinden söz edilir. Bu konuşma türleri alan yazında yaygın olarak hazırlıklı konuşma ve hazırlıksız konuşma başlıkları altında toplanmıştır (Babacan, 2007; Gündüz ve Şimşek, 2014; Lucas, 2008; Odacı, 2009; Temizyürek vd., 2017; Yüceer, 2014).

KONUŞMA TÜRLERİ

Hazırlıksız Konuşmalar	Hazırlıklı Konuşmalar
• Sohbet (Karşılıklı Konuşma) • Tanışma ve Tanıştırma • Kutlamalar • Teşekkür Etme • Özür Dileme • Telefonla Konuşma • Soru Sorma / Cevap Verme • Tartışma • Karşılama ve Uğurlama • Anma ve Yıl Dönümü Konuşmaları	• Konferans • Münazara • Sempozyum (Bilgi Şöleni) • Panel • Forum • Açık Oturum • Söylev (Nutuk) • Röportaj • Mülakat (Görüşme) • Seminer • Açış ve Sunuş Konuşmaları

Şekil 7. Hazırlık Durumuna Göre Konuşma Türleri

2.4.1. Hazırlıksız/ Günlük Konuşma Türleri

Hazırlıksız konuşma, günlük yaşantımızda daha önceden edinilmiş bilgi, görgü ve tecrübelerle bağlı olarak yapılan konuşmalardır (Babacan, 2007). Hazırlıksız konuşma günlük hayatta aniden geliştiği için önceden plan yapma, hazırlık yapma, prova yapma gibi durumlar oluşmaz (Yalçın, 2002).

2.4.1.1. Sohbet / Karşılıklı Konuşma

İnsanlar topluluk halinde yaşarlar ve bu nedenle aralarında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Gün içerisinde sosyal bir gereklilik olarak pek çok kişiyle iletişim kurulur. “İnsanların gördüklerini, duyduklarını, gözlemlerini, kederlerini, sevinçlerini... paylaşmak ya da herhangi bir konuyu kesin sonuçlara bağlama amacı gütmeyen ve samimi şekilde yaptıkları konuşmalara sohbet denir” (Odacı,2009, s. 509).

Odacı’ya (2009) göre sohbet ederken şu hususların göz önünde bulundurulması gerekir:

1. Sohbetlerimiz incitici olmamalı, karşılıklı saygı, nezaket ve hoşgörü temeline dayanmalıdır. Zira saygı görmek istiyorsak, saygı göstermeyi de öğrenmek zorunda olduğumuzu bilmeliyiz.
2. İllâ da benim dediğim doğrudur, ya da illâ da benim dediğim olacak dememeliyiz. Karşımızdaki insanın da düşünce ve isteklerine saygı göstermeliyiz. Sohbette mütevacılığın esas olduğunu unutmamalıyız.
3. Dedikodu, yalan, argo, böbürlenme ve gösteriş, sohbetin havasını bozan nahoş hareketlerdir. Bunlardan kesinlikle kaçınmak gerekir. Bu tür konuşmaların yapıldığı yerden süratle uzaklaşmak gerekir.
4. Sohbetin temel amacı bilgi paylaşmak ve psikolojik olarak rahatlamaktır. Bu sebeple öğretici boyuttaki sohbetler tercih edilmeli, tartışma havası yaratılmamalı, ruh sağlığına zarar verebilecek gerginliklerden uzak durulmalıdır.
5. Sohbette, karşımızdaki insanı dikkatle dinlemek, sözünü kesmemek önemli bir nezaket kuralıdır. Aynı şekilde başkalarına söz hakkı vermeden sürekli konuşmak da büyük bir nezaketsizliktir.

Gündüz ve Şimşek’e (2014) göre her etkinlik gibi karşılıklı konuşmaların da kendine özgü, önceden belirlenmiş kuralları mevcuttur. Konuşmacılar içinde bulunulan durumun gereklerini kavrayarak birbirlerine karşı zarif ve nazik olmalıdır. Diyalog esnasında düşünceler açıkça ortaya konmalı ve karşıdaki kişinin görüşleri bizimkilere uymasa bile onu küçük düşürmemek gerekir.

2.4.1.2. Tanışma ve Tanıştırma

“Tanışmak, daha önce birbirini tanımayan kimselerin birbirini tanımaya duruma gelmesidir. Tanıştırmak ise birbirini tanımayanların tanışmasını sağlamak, tanıtmak, takdim etmektir” (TDK, 2011, s. 2262). Bazen insanlar hiç tanımadıkları kişilerle çeşitli nedenlerle bir araya gelirler. Bu durumda kişinin kendini tanıtmayı gerekebilir. Eğer kişiler topluluktaki bir başka kişinin yardımıyla tanışıyorlarsa buna tanıştırma denir. Babacan’a (2007) göre küçüklerin büyüklerle, erkeklerin kadınlara, bir ortama sonradan gelenlerin önceden gelenlere tanıştırılması esastır. Tanıştırılanlar ayrılırken “sizi tanıdığımı memnun oldum, yeniden görüşmek dileğiyle” gibi sözler söylemelidir.

2.4.1.3. Kutlamalar

“Kutlama, çevremizdeki insanların sevinçleri, başarıları... karşısında duyulan mutluluğu ifade etmek ve onların sevinçlerine ortak olmak amacıyla yazılı ve sözlü olarak yapılan anlatmadır”. Kutlama amacıyla yapılan konuşmalarda abartı ve yapmacık hareketlerden kaçınmak, içten bir üslup benimsemek gerekir (Odacı, 2009).

2.4.1.4. Teşekkür Etme

Yapılan bir iyiliğe, bir yardıma, gösterilen iyi muameleye karşı duyulan minnetin sözle ifade edilmesine “teşekkür” denir (Temizyürek, 2017). Teşekkür bildirmek için genellikle “sağ olun, teşekkür ederim, teşekkürler” gibi ifadeler kullanılır. Günlük hayatta yeri gelince şükran duygularını ifade etmeyi bilmek kişiler arası iletişimin güçlenmesine yardımcı olur.

2.4.1.5. Özür Dileme

Kişinin yaptığı hatanın farkına varıp karşı taraftan özür dilemesi erdemli bir davranıştır. Bu şekilde çevresinde güvenilir bir insan olduğu izlenimi uyandırır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Özür dilemenin anlamlı ve inandırıcı olması için yapılan hatanın geçerli bir gerekçesi bildirilir. Ardından bu yanlışın bir daha yapılmayacağına dair söz verilir (Temizyürek, 2017).

2.4.1.6. Telefonla Konuşma

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak dijital iletişim araçları günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Günümüzde telefonun kullanım oranı giderek artmaktadır. Yüz yüze yapılan konuşmalarda olduğu gibi telefon konuşmalarında da

uyulması gereken bazı kurallar vardır. Temizyürek (2017, s. 190) şu hususlara dikkat çekmişlerdir:

- Telefon etmeden önce konuşulacak konu, karşı tarafa bildirilecek mesaj, sorulacak soru planlanmalıdır. Bu durum zaman kaybını ve telefonun gereksiz yere kullanımını önler.
- Telefon edilen mekân sessiz, telefonda konuşmayı ve işitmeyi engelleyici durumdan uzak olmalıdır.
- Telefon eden kişi ne anlatmak istiyorsa onu ifade eden kelimeleri seçmeli ve sözlerinin anlaşılır olmasına dikkat etmelidir.
- Telefonda karşı tarafı rahatsız edecek kadar yüksek bir sesle veya duyulmayacak kadar alçak bir sesle konuşulmamalıdır.

2.4.1.7. Soru Sorma/ Cevap Verme

İnsanlar günlük hayatlarında bilmediklerini öğrenmek için çevresindekilere birtakım sorular sorarlar. Buna karşılık çeşitli cevaplar alır ve ona göre hareket ederler. Bu şekilde karşılıklı bir iletişim kurulmuş olur.

Soru sorarken dikkat edilmesi gereken husus soruların açık ve anlaşılır olmasıdır. Bir cümlede birden fazla soru sorulması anlaşılır olmayı engeller. Cevap cümleleri de açık ve anlaşılır olmalıdır. Kişi, cevabını bilmediği sorulara yanlış veya tahmini şekilde karşılık vermemelidir (Temizyürek, 2017).

2.4.1.8. Tartışma

“Tartışma, birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunmadır” (TDK, 2011, s. 2273). Bu durum seslerin yükseldiği, anlamsız bir atışma olarak görülmemelidir. Karşı tarafın düşüncelerine saygı duymak esas olmalıdır. Kişi kendi düşüncesini savunmalı ancak karşıt düşüncelere tepkisel yaklaşmamalıdır. Odacı’ya (2009) göre tartışmada amaç kavga değil uzlaşdır. Farklı düşüncelerin önemli bir zenginlik olduğunun bilinciyle karşı tarafa saygı göstermeyi ve ölçüyü aşmadan, medeni bir üslupla tartışmayı bilmek elzemdir.

2.4.1.9. Karşılama ve Uğurlama Konuşmaları

İnsanların bir araya gelmelerinin samimi şekilde başlaması ve hoş bir şekilde sona ermesi için birtakım nezaket konuşmaları yapılır. Bunun için genellikle karşılamalarda “Hoş geldiniz”, “Buyurun”, “Sizleri görmek ne güzel” gibi ifadeler kullanılırken

uğurlamalarda “Güle güle”, “Yine bekleriz”, “Teşekkür ederiz”, “Yolunuz açık olsun”, “Ne iyi ettiniz de geldiniz” gibi ifadeler kullanılır.

2.4.1.10. Anma ve Yıl Dönümü Konuşmaları

Tanınmış kişilerin doğum ve ölüm yıl dönümlerinde, herhangi bir kurumun, kuruluşun, okulun, olayın, Cumhuriyet’in kuruluş yıl dönümlerinde vb. yapılan konuşmalara anma ve yıl dönümü konuşmaları denir (Temizyürek, 2017). Bu tür konuşmalarda günün anlam ve önemine değinmek, söz konusu kurum, kişi veya olayın toplum açısından önemini vurgulamak gerekir.

2.4.2. Hazırlıklı Konuşma Türleri

Hazırlıklı konuşma, önceden belirlenen bir amaç ve plan dahilinde gelişen konuşmalardır. Bu tür konuşmalarda konuşmanın nasıl yürütüleceği, hangi yöntemin kullanılacağı, içeriğin nasıl geliştirileceği önceden belirlenmiştir. Babacan’ a (2007) göre bu tarz konuşmalar yapılmadan önce bir hazırlık safhası vardır. Böyle konuşmalar önceden planlandığı için konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrasında fazla zorluk çekilmez.

2.4.2.1. Konferans

Konferans; yazar, düşünür, sanatçı ya da alanında uzman olan kişilerin gündemde olan bir konuyu açıklamak ve öğretmek, bir çalışmayı tanıtmak amacıyla kapalı bir salonda ve topluluk önünde yaptıkları konuşmalardır (Gündüz ve Şimşek, 2014). “Konferansta amaç bir fikri aşlamak veya dinleyenleri coşturmak değil onları belli bir konuda bilgilendirmektir. Konferansta anlaşılması güç, uzun cümleler kullanılmamalıdır. Ses çok iyi kontrol edilmeli, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmelidir” (Babacan, 2007, s. 327).

2.4.2.2. Münazara

Bir tez ve bir antitezin iki grup arasında bir hakem heyeti, jüri önünde tartışılmasına münazara denir. Karşıt görüşlü iki grup konuşmacıları önceden belirlenen bir konuyu savunur (Babacan, 2007). Münazarada asıl amaç öğrencilere bir konu hakkında araştırma yapma ve bildiklerini topluluk önünde savunma becerisi kazandırmaktır. Münazarada asıl kazanan görüşlerini en etkili şekilde savunarak jüriyi etkileyen taraf olmaktadır. Bu yönüyle münazaranın öğrenciler için sağladığı faydalardan şu şekilde söz edilebilir:

- Öğrenciler görüşlerini savunmak amacıyla araştırma yapma, topladıkları bilgileri belli bir plana göre düzenleme becerileri kazanırlar.
- Öğrenciler topladıkları bilgiler arasından önemli olanlarla önemsiz olanları ayırt ederler. Bu şekilde bilgileri analiz ve sentezleme yetenekleri artar.
- Öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlar. Topluluk önünde heyecana kapılmadan kendi görüşlerini savunabilme cesaretini verir.
- Öğrencilerin sorumluluk yüklenme, bilgilerini paylaşma, yardımlaşma konularında gelişmelerine katkıda bulunur.
- Onlara güzel, etkili ve inandırıcı konuşma yetenekleri kazandırır.
- İlgilendikleri konular hakkındaki eksikliklerini görme ve bunları tamamlama konusunda öğrencilere ufuk açar (Temizyürek, 2017, s. 176).

2.4.2.3. Sempozyum (Bilgi Şöleni)

Sempozyum (bilgi şöleni); ihtisas sahibi kişilerin bir konuyu değişik yönlerden ele alarak yaptıkları seri konuşmalardır (Durbilmez vd., 2011). Sempozyumlarda çoğunlukla bilimsel bildiriler değişik oturumlarda sunulur. Akademik ortamlarda yaygın olarak gerçekleştirilen bu tartışma türünde oturumlara bir uzman başkanlık eder.

Sempozyumda her bir oturumdaki üye sayısı 3 veya 5 arasında değişir. Konu hakkında önceden hazırlık yapmış olan konuşmacılar 5 ile 20 dakikalık sürelerde konuşmalarını tamamlar (Temizyürek, 2017).

2.4.2.4. Panel

“Toplumu ilgilendiren bir konunun dinleyiciler önünde, sohbet havasında, biri başkan olmak üzere 3-5 kişiden oluşan uzmanlar tarafından tartışıldığı tek oturumlu konuşmalara ‘panel’ denir” (Babacan, 2007, s. 331). Panel, başkanın konuyu genel hatlarıyla sunmasıyla başlar. Sırasıyla konuşmacılara söz hakkı verir, 10- 15 dakikalık zamanla sınırlı süre içinde konuşmacılar konuyu çeşitli yönleriyle sunarlar (Gündüz ve Şimşek, 2014).

2.4.2.5. Forum

Bir başkan yönetiminde toplumu ilgilendiren bir konunun dinleyicilerin de söz sırası olarak konuşma kuralları çerçevesinde yaptıkları konuşmalar ve tartışmalar “forum” olarak adlandırılır. Forumda amaç dinleyicilerin görüşlerini ifade etmesine fırsat tanımak ve çok sesliliğin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Babacan, 2007, s. 333). Bu

yönüyle forum dinleyicilere tartışmaya katılma, soru sorma, görüş bildirme olanağı tanır (Temizyürek, 2017).

2.4.2.6. Açık Oturum

Toplumun tamamını veya bir kısmını ilgilendiren güncel bir konuda, alanında uzman kişiler tarafından geniş bir dinleyici kitlesi önünde yapılan tartışmalara ‘açık oturum’ denir. Başkan konuyu ve konuşmacıları kısaca tanıttıktan sonra sırayla konuşmacılara söz hakkı verir. Ara ara konuyu toparlayan başkan konuşmacılara sorduğu sorularla kamuoyunun merak ettiği konuların konuşulmasını sağlar (Odacı, 2009). Açık oturum büyük bir salonda dinleyiciler önünde yapılabileceği gibi dinleyici grubu olmadan radyo veya televizyonda da yapılabilir (Babacan, 2007).

2.4.2.7. Söylev (Nutuk)

“Bir duyguyu, bir düşünceyi açık veya kapalı alanlarda kitlelere aktaran, ikna edici, coşturucu, yönlendirici ve heyecan verici konuşmalara ‘nutuk’ denir.” Bu tür konuşmalarda sese ait bütün unsurlardan yararlanmak gerekir. Konuşmacının kararlı ve inandırıcı ses tonu, vurgu, jest ve mimikler etkili şekilde kullanılmalıdır (Odacı, 2009, s. 529). “Nutuk; millî, manevî, ahlâkî, askerî, iktisadi olmak üzere her konuda hazırlanabilir” (Durbilmez vd., 2011, s. 541). Nutukta amaç, dinleyenlerin ortak duygularını canlandırmak ve onları coşturmaktır. Bu yönüyle konferanstan ayrılır. Dinleyiciyi sıkmamak, belli bir plan dahilinde konuşmak, açık ve inandırıcı olmak önemlidir (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 268).

2.4.2.8. Röportaj

“Bir dergi, gazete, radyo veya televizyonda yayımlanmak üzere, bir gazeteci ya da muhabirin bir gelişmeyi izledikten, soruşturup araştırdıktan sonra konuyla ilgili kişiyle yaptığı söyleşiye ‘röportaj’ denir” (Babacan, 2007, s. 352). Röportajı yapanlar belli kişilerle görüşme sonucu aldıkları bilgi ve görüşleri kendi düşünceleriyle birleştirerek yazıya aktarırlar. Röportajı mülakattan ayıran en önemli özellik budur. Konuyla ilgili belge ve fotoğraflar varsa röportajda bunlara da yer verilir (Temizyürek, 2017).

2.4.2.9. Mülakat (Görüşme)

Görüşme olarak da adlandırılan mülakat kendi alanında tanınmış bir kişiyi tanıtmak ve toplumu ilgilendiren önemli konularla ilgili fikir ve düşüncelerini toplumla paylaşmak amacıyla karşılıklı yapılan konuşmalardır (Odacı, 2009). Görüşme esnasında

konuşmacının sözünü kesmemeye, konuyu dağıtmamaya özen gösterilmelidir. Sorular hazırlanırken yansız davranmaya, alınan cevapları değiştirmeden okura aktarmaya dikkat etmek gerekir (Gündüz ve Şimşek, 2014).

2.4.2.10. Seminer

“Bir konu ile ilgili bilgi vermek ve bu bilgiler üzerinde tartışmak amacıyla birkaç yetkilinin yönetimi altında düzenlenen toplantıya seminer denir” (TDK, 2011, s. 2064). Seminer bilgi, görgü ve beceri geliştirmeyi amaçladığı için dinleyiciler de konuyla ilgili kişilerden oluşur. Seminerde öğreticilik esas olduğu için katılımcıların da aktif olması gerekir (Odacı, 2009).

2.4.2.11. Açış ve Sunuş Konuşmaları

“Konferans, açık oturum, sempozyum ve panel gibi toplantıların başında, programı düzenleyenlerden birinin ya da protokolden birinin, toplantının düzenlenme sebebini, programın teknik özelliklerini, beklentileri, tartışma konularının genel çerçevesini açıklayan konuşmalara açış konuşması denir” (Durbilmez vd., 2011, s. 543). “Sunuş konuşması ise iş yerlerinde, okullarda etkinlik ve tören gibi programlarda konuşmacıların, konuların sırası geldikçe bildirilmesi amacıyla yapılan konuşmalardır” (Temizyürek, 2017, s. 196). Bu tarz konuşmalarda açık ve anlaşılır konuşmak, nezaket kurallarına riayet etmek önemlidir. Dinleyicilere uygun bir üslupla hitap etmek, yumuşak bir üslup kullanmak gerekir.

2.5.Konuşma Yöntem ve Teknikleri

Konuşma eğitime yönelik alan yazın incelendiğinde strateji, yöntem, teknik ve tür kavramlarının çoğunlukla iç içe geçtiği ve birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa bu kavramların her biri işlev ve kullanım alanı olarak birbirinden ayrıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) da bu kavramlar arasında net bir ayrım gözetmez. Öyle ki konuşma kazanımları içerisinde konuşma stratejilerinden söz edilirken kazanımın açıklamasında konuşma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bahsi geçen konuşma yöntem ve teknikleri şunlardır: İkna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, güdümlü konuşma, serbest konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, empati kurma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği, tartışma.

2.5.1. İkna etme

İkna etme yönteminde düşünceleri destekleyen kaynaklara, güvenilir kanıtlara, sayısal verilere yer vermek, sesini ve beden dilini etkin kullanmak elzemdir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Özbay'a (2007) göre burada amaç bir konuya ilişkin görüş ve düşüncelerin dinleyiciler tarafından benimsenmesini sağlamaktır. Bu yöntem sınıf içerisinde kullanılırken öğrencilerin kendi fikirlerini savunması, karşı tarafı ikna etmesi önemsenir. Bunun için bu yöntem uygulanmadan önce öğrencilerin gerekli kanıtlara ve bilgilere ulaşması için zaman tanınmalıdır.

2.5.2. Eleştirel Konuşma

Eleştirel konuşma yöntemi bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve objektif bir bakış açısıyla değerlendirerek yorumlamayı ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlar (Gündüz ve Şimşek, 2014). Konuşmacı sınırları belli olarak seçilen bir konuyu dinleyicilere sunar ve tarafsız verilere dayanarak alternatif çözüm yolları teklif eder (Özbay, 2007). Sınıfta eleştirel konuşma yönteminin kullanılması ile öğrenciler bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alarak tarafsız şekilde değerlendirme becerisi kazanır.

2.5.3. Katılımlı Konuşma

“Dinleyicileri konuşma sürecine dahil etmek amacıyla zaman zaman onların duygu, düşünce ve sorularına yer vermek katılımlı konuşmanın amacıdır” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 328). Burada konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve farklı bakış açıları getirmek esastır. Konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı ve sorular yardımıyla dinleyicinin konu hakkında düşünmesi sağlanmalıdır (Özbay, 2007). Katılımlı konuşma ile dinleyici ve konuşmacı arasında bir etkileşim sağlanmış olur. Bu şekilde her iki tarafın da dikkati canlı tutulur ve dinleyiciler de aktif konuma geçer.

2.5.4. Güdümlü Konuşma

Güdümlü konuşma ile kişilerin bir konu hakkındaki bilgi, duygu ve düşüncelerini etkili şekilde anlatmaları amaçlanır (Özbay, 2007). Bu yöntem sınıfta kullanılırken öğretmen bir konuyu öğrencilere açıklar ve konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Daha sonra birkaç kişiye söz hakkı verilerek konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Beyin fırtınası tekniğinin kullanılması ve öğrencilerin güdülenmesi konuşma öncesi zihinsel hazırlık açısından önemlidir.

2.5.5. Serbest Konuşma

Serbest konuşmada amaç öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlamaktır. Özellikle öğrencilerin hayallerinin ifade edilmesine olanak tanımak gerekir. Özbay’a (2007) göre öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade gücünü geliştirmek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

2.5.6. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma

Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma kişilerin sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri ifadelerinde kullanarak söz varlıklarını ve anlatım becerilerini zenginleştirmeyi amaçlar (Gündüz ve Şimşek, 2014). Uygulama aşamasında öğretmen, öğrencilere bir sözcük havuzu sunar. Öğrenciler ise konuya uygun olarak kelime ve kavram havuzundan seçilen kelimelerle bir konuşma yapar. Bu yöntem konuşma becerisini geliştirdiği gibi öğrencilerin sahip oldukları söz varlığını etkin kullanmalarını da sağlar.

2.5.7. Empati Kurma

Empati kavramı, sözlükte “duygudaşlık” olarak karşılık bulur (TDK, 2011, s. 796). Empati; kişinin karşısındakinin duygusuna ortak olması, kendisini onun yerine koyarak düşünebilmesidir.

“Empati kurarak konuşmak, karşıdakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır. Bu yöntemle bir sorunu çözmek, karşıdakinin sevincine, kederine ortak olmak gibi olumlu iletişim becerileri gelişir” (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 329).

2.5.8. Yaratıcı Konuşma

Yaratıcı konuşma, kişinin herkesten farklı ve özgün konuşmasını sağlamayı amaçlar. Sınıfta öğrencilerin konuşma becerilerini ve yaratıcılıklarını eş zamanlı olarak geliştirmek esastır.

Uygulama aşamasında öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci diğer arkadaşlarının söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Her öğrenci farklı bir görüş ortaya koymaya ve daha önce söylenenleri tekrar etmemeye özen göstermelidir. Böylelikle konu farklı yönleriyle ele alınmış olur.

2.5.9. Hafızada Tutma Tekniği

Hafızada tutma tekniğinde amaç, “konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır” (MEB, 2006, s. 65). Uygulama olarak, cümleler zihinde düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma ve mizah gibi unsurlardan yararlanılarak seçilen kelimelerle bir hikâye oluşturulur (Özbay, 2007).

2.5.10. Tartışma

Tartışma tekniğinde amaç, “öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir” (MEB, 2006, s. 64). Tartışma, etkileşime dayalı bir yöntemdir. Kişilerin kendi görüşlerini saygılı bir üslupla savunmaları önemlidir.

Uygulama aşamasında öğretmen sınıfta seçilen bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır. Bu süreçte konu dışına çıkılmadan, düşüncelerin rahatlıkla ifade edileceği bir ortam oluşturulmalıdır. Başkan, yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, konuşulanların zaman zaman özetini yapmalıdır. Konuşmacılar ise, birbirlerinin sözünü kesmemelidir.

2.6. Konuşma Stratejileri

Konuşma stratejileri ilgili alan yazında çoğunlukla yöntem ve teknik kavramları yerine kullanılmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında da strateji, yöntem ve teknik arasında net bir ayrım olmayışı bu belirsizliği iyice görünür kılmıştır.

Strateji kavramının “izlem” (TDK, 2011); yöntem kavramının “bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika” (TDK, 2011); teknik kavramının ise “kullanılan yöntemin kişiler, yer, zaman, fiziksel şartlar, araç ve gereçlere bağlı olarak uygulanış şekli” (Özbay, 2006, s. 23) anlamına geldiği göz önünde tutulunca çoğunlukla birbiri yerine kullanılan bu kelimelerin temelde farklı anlamlar içerdiği anlaşılır. Bu konuda alan yazında genelden özele strateji, yöntem ve teknik sıralaması yapıldığı görülmektedir. Kapsamı en geniş olan kavram stratejidir, davranışa yön veren temel yaklaşımı anlatır. Yöntem hedefe ulaşmada tutulan yolu ifade ederek tekniği de içine alır. Teknik ise bu kavramlar içerisinde kapsamı en dar olandır ve davranışın daha çok uygulamaya, beceriye dönük kısmını ifade eder.

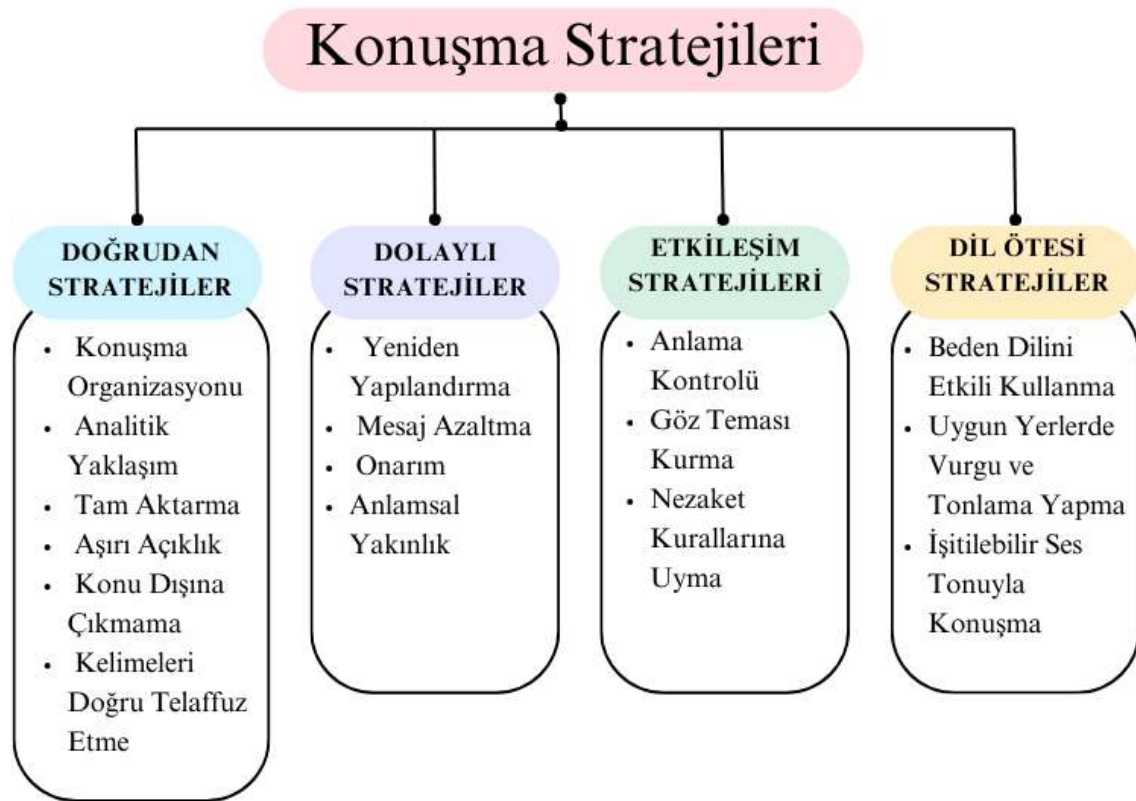
Durmuş'a (2013) göre dil öğretiminde uygulamalara kaynaklık eden, dil öğrenmeyle ilgili kuramlar yaklaşımdır. Bu kuramsal görüşün öğrenimi sırasında nasıl bir uygulama planı izleneceği yöntemdir. Her bir kazanımı gerçekleştirmeye yönelik uygulamadaki etkinlikler ise tekniktir. Anthony (1963) yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları arasında hiyerarşik bir düzen olduğunu belirtmiştir. Buna göre yaklaşım dil öğrenmeye yönelik temel inanıştır, yöntem bu yaklaşımla çelişmeyen gerekli plandır, teknik ise kısa süreli hedefe ulaşmak için kullanılan taktik ve kısa süreli yollardır.

Oxford'a (1990) göre dil öğrenme stratejileri çözülmesi gereken bir sorun, ulaşılması gereken bir hedef veya bir dil olduğunda etkinleşir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin tüm alanlarında başarılması gereken görevler, ulaşılması gereken hedeflerde stratejiler rol oynar. Azizi ve Yusuf'a (2024) göre bilişsel, üstbilişsel, sosyal, duyuşsal, etkileşimli ve akıcılığa yönelik dil öğrenme stratejileri konuşmayı yapılandırma, kelimeleri seçme ve birleştirme noktasında yararlı olarak konuşma becerisi gelişimini olumlu etkiler. Chamot'a (1987) göre stratejiler bireyin dili öğrenmesini ve hatırlamasını kolaylaştıran yaklaşımlar, teknikler ve bilişsel aksiyonlardır (Akt. Wael vd., 2018).

Konuşma stratejisi, bir konuşma hedefine ulaşmak üzere kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesini kapsayan genel bir konuşma çerçeve planı olarak tanımlanabilir. Konuşma yöntemi, konuşma amacına ve türüne göre biçimlenen özel konuşma planı olarak tanımlanabilir. Konuşma tekniği ise konuşmanın özel amaçları dahilinde konuşmanın gelişmesini sağlayan taktikler olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamalar strateji kavramının çatı bir kavram mahiyetinde olduğunu ve yöntem ile teknik kavramlarını kapsadığını göstermektedir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b).

Yapılan açıklamalar ışığında konuşma stratejisini şöyle tanımlamak mümkündür: En genel ifadeyle konuşma stratejisi; konuşma amacına ulaşmak için kullanılan yaklaşım ve izlenen plandır. Konuşma sürecini etkili şekilde yönetmek için kullanılan yöntem, teknikler ile bilişsel ve dilsel aksiyonlar konuşma stratejilerini oluşturur. Alan yazında konuşma stratejileri konusunu doğrudan ortaya koyan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b; Meltkafe ve Noom-Ura 2013; Mendelev ve diğerleri 2014; Uyar 2022; Wael vd., 2018). Yabancı alan yazında ise konuşma stratejileri daha çok “language learning strategies (dil öğrenme stratejileri), speaking strategies (konuşma stratejileri), communication strategies (iletişim stratejileri)” konu başlıkları altında

sunulmuştur (Beebe ve Beebe, 2013; Bialystock, 1990; Cohen, Weaver ve Li, 1996; Dörnyei ve Scott, 1997; Faerch and Kasper, 1983; Oxford, 1990; Paribakht, 1985; Tarone, 1977; Yule, 1997). Konuşma stratejilerini sınıflayabilmek için yabancı alan yazındaki çalışmalardan konuşmaya yönelik olanlar seçilmiş ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki konuşma becerisi kazanımları esas alınmıştır. Bu çalışmada konuşma stratejileri Dörnyei ve Scott (1997), Oxford (1990), Tarone (1977), Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020b), Uyar (2022), Meltkaf ve Noom-Ura (2013), Mendelev ve diğerleri (2014), Wael ve diğerlerinden (2018) sentezlenerek ortaya konmuş ve araştırmada referans olarak bu stratejiler esas alınmıştır. Buna göre stratejiler dört ana kategoriye ayrılmaktadır: Doğrudan stratejiler, dolaylı stratejiler, etkileşim stratejileri ve dil ötesi stratejiler. Doğrudan stratejiler 6 alt boyuta ayrılmıştır, dolaylı stratejiler 4 alt boyuta ayrılmıştır, etkileşim stratejileri ile dil ötesi stratejiler 3 alt boyuta ayrılmıştır. Daha önceki perspektiflerden yararlanılarak sentezlenen konuşma stratejileri 4 ana kategori ve 16 alt boyutta ortaya konmuştur.



Şekil 8. Konuşma Stratejileri

2.6.1.Doğrudan Stratejiler

Doğrudan stratejiler, konuşmanın genel bir çerçevede bilişsel ve dilsel bağlamda nasıl yapılandırılması gerektiğiyle ilgilidir. Konuşmanın zihinsel olarak planlanması, söylenmek istenenlerin detaylı açıklanması, konu bütünlüğünün korunması ve telaffuz konuşmanın niteliğini doğrudan etkileyen unsurlardır.

2.6.1.1. Konuşma Organizasyonu

Bu strateji konuşmanın ana bölümlerini ve bu bölümlerde gerçekleştirilecek temel işlemleri belirlemeyi kapsamaktadır. Bir başka deyişle konuşma organizasyonu, zihinsel konuşma planı yapma ve konuşmada sunulacak içeriğe birçerçeve oluşturma işlevini yerine getirir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b). Zihinsel tasarımda konuşmanın hedefi, yöntemi, konusu, sınırları ve içeriği belirlenir. Ardından seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemde geçer. Bu işlemler sıralama, düzenleme ve ilişkilendirmedir. Böylece konuşma zihinde yapılandırılır. Eğer hazırlıksız bir konuşma ise bu aşamalar çok hızlı yapılır ve hemen konuşmaya geçilir (Güneş, 2007).

Her konuşma türünde zihinsel hazırlık aşaması mevcuttur. Ancak konuşmanın kendi doğası gereği bunun için ayrılacak zaman oldukça kısıtlıdır. Özellikle hazırlıksız konuşmalarda bu durum iyice kendini belli eder. Konuşmanın ana çerçevesini ve gidişatını belirlemek adına konuşma organizasyonu büyük önem taşır. Konuya ve konuşma amacına uygun şekilde bir zihin haritası oluşturmak akıcı konuşmaya yardımcı olur. Konuşmanın başlangıcında, ortasında ve sonunda ifade edilecek hususları önem sırasına göre yapılandırmak konuşurken duraksamayı, zaman kazanmak için “eeee, şeyyy, ıııı” gibi gereksiz ifadeler söylemeyi de önler.

2.6.1.2. Analitik Yaklaşım

Konuşurken hedef nesnenin veya eylemin özelliklerini örneklemeye, tanımlama, benzetme gibi düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanarak ortaya koymaktır (Dörnyei ve Scott, 1997). Anlatılanların ikna edici ve kalıcı olması adına düşüncüyü geliştirme yollarını kullanmak konuşmacının işini kolaylaştırır. Soyut bir konuyu somutlaştırmak, örnek vererek konuyu derinleştirmek, benzetmelerle söylenenleri zihinde canlandırmak, sayısal verilerle ifadeyi desteklemek ya da tanınmış kişilerin sözlerinden alıntı yapmak konuşmayı zenginleştirir. Başarılı bir konuşma hedef ve ana fikir ekseninde gerçekleşir. Ana fikri yardımcı fikirlerle, düşüncüyü geliştirecek ifadelerle desteklemek konuşmayı güçlendirir, sözün etkisini artırır.

2.6.1.3. Tam Aktarma

Sözlüksel bir ögeyi, bir deymi, atasözünü, birleşik kelimeyi veya kalıp sözü tam anlamıyla söylemektir (Dörnyei ve Scott, 1997). Konuşurken kimi zaman kalıp sözler, özdeyişler, atasözleri kullanılır. Bu tarz söylemler dilin zenginliğini yüzeye çıkarması açısından önem taşır. İfade esnasında konuyla ilişkili atasözü, deyim, kalıp söz, özdeyiş kullanmak konuşmayı amacına uygun olarak yapılandırmayı kolaylaştırır.

2.6.1.4. Aşırı Açıklık

Belirli bir iletişimsel hedefe ulaşmak için benzer durumlarda sıkça kullanılan birden fazla kelimeyi kullanmaktır (Dörnyei ve Scott, 1997). Bu strateji konuşurken konuyu açıklamak, derinleştirmek, yakın anlamlı ifadelerle ana fikri vurgulamaktır. Yani konuşma tek ekseninde yoğunlaşır ve konu iyice açıklanır. Ancak bu stratejinin basit bir tekrarla karıştırılmaması gerekir. Nitekim bu strateji aynı şeyi defalarca tekrar etmeyi değil; aynı konuyu farklı şekillerde, detaylı olarak ifade etmeyi anlatır.

2.6.1.5. Konu Dışına Çıkmama

Konuşmanın baştan sona konu ile ilgili noktalara değinilerek yürütülmesi, belli bir ana fikir ve yardımcı fikirler etrafında şekillenmesidir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b). İyi bir konuşmada konudan sapmalar, ilgili olmayan başka mevzulardan bahsetmeler görülmez. Bu öncelikle konuşmanın zihinsel planda iyi yapılandırılmasına bağlıdır. Konuşmacının konuya tam hâkim olması da bu noktada önem taşır. Nitekim, konuşmacının konuya hakimiyeti konu dışına çıkmayı önler. Konuşma konusuyla ilgili bilgiler yetersizse ya da zihinsel yapılandırma yetersizse konu dışına çıkma görülür. Çünkü böyle durumlarda konuşmacı zaman kazanmak adına ya bildiği başka bir konudan bahseder ya da “şeyyy, ıııı, eeee” gibi dolgu ifadeleri kullanır ve konuşmanın kalitesi düşer.

2.6.1.6. Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme

Telaffuz, dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü, kelimelerin, seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişidir (Korkmaz, 2007). Kelimelerin doğru seslendirilmesi konuşmadaki iletinin yanlış anlaşılmasını önler. Doğru telaffuz için konuşmayı oluşturan fiziki organların işlevsel kullanımı elzemdir. Söz gelimi, ünsüz harflerden her birinin ağızdaki boğumlanma noktası farklıdır. Kimi harfler dilin ön dişlere temasıyla, kimi damağa temasıyla kimi ise dudakların birbirine temasıyla ortaya çıkar. Ciğerlerden gelen hava boğumlanma alanında doğru

yönlendirilmezse telaffuz yanlışları kaçınılmaz olur. Etkili ve güzel bir konuşma için her harfin doğru boğumlanma noktasında yapılandırılması ve her kelimenin doğru seslendirilmesi şarttır.

2.6.2. Dolaylı Stratejiler

Dolaylı stratejiler konuşma anında ortaya çıkabilecek yanlışları, unutmaları toparlamaya yöneliktir. Konuşmanın gidişatına göre konuşmacının iç disipline olmasını ve hızlı hareket etmesini sağlar, bu sayede dil yanlışının düzeltilmesi veya önlenmesi saniyeler içinde gerçekleşir ve akıcı konuşmada devamlılık sağlanır. Bu stratejilerin amacı temelde akıcı konuşmayı sağlamak, konuşurken duraksamaları en aza indirmek, konuşma esnasında oluşan/oluşacak aksaklıkları hemen fark ederek konuşmayı buna göre yapılandırmaktır. Dolaylı stratejiler; yeniden yapılandırma, mesaj azaltma, onarım ve anlamsal yakınlık stratejilerinden oluşur.

2.6.2.1. Yeniden Yapılandırma

Dil güçlükleri nedeniyle sözlü bir planın yürütülmesini terk etmek, sözcüyü yarım bırakmak ve amaçlanan mesajı alternatif bir plana göre ilerletmektir (Dörnyei ve Scott, 1997). Bu strateji konuşmanın daha çok içerik boyutuyla ilgilidir. Eğer konuşmanın gidişatında içerik olarak istenen mesaja ulaşılamıyorsa konuşmacı başka bir alternatif plan yapılandırır ve ona göre ilerler.

2.6.2.2. Mesaj Azaltma

Belirli dil yapılarından veya dil açısından sorunlu olduğu düşünülen konulardan kaçınarak veya kaynakların eksikliği nedeniyle amaçlanan bazı unsurları dışarıda bırakarak mesajı azaltmaktır (Dörnyei ve Scott, 1997). Bu strateji konuşmanın yoğunluğuna yöneliktir. Az ve öz konuşarak söylenenlerin net olarak karşı tarafa iletilmesi amaçlanır. Buna göre özlü bir anlatımı benimsemek esastır. Sadece kullanılan sözcük sayısını azaltmak olarak sınırlandırmamak gerekir, gereksiz konuları ayıklamak ve asıl konuya yoğunlaşmak önem taşır.

2.6.2.3. Onarım

Kişinin kendi konuşmasında kendi kendine düzeltmeler yapmasıdır (Dörnyei ve Scott, 1997). Konuşma anlık bir beceri olduğundan konuşma esnasında hata yapmak kaçınılmazdır. Onarım stratejisi konuşurken yapılan bu yanlışları hemen telafi etmenin önemine dikkat çeker. Yani dinleyiciden dönüt almadan konuşmacı hemen kendi

yanlışını fark eder ve bunu düzeltir. Bu sayede, konuşma yanlışlarının neden olacağı iletişim kusurlarının en aza indirilmesi sağlanır.

2.6.2.4. Anlamsal Yakınlık

Kullanılması gereken sözcük hatırlanmadığı zaman anlam olarak yaklaşık bir kelime seçerek kullanmaktır (Dörnyei ve Scott, 1997). Bu strateji konuşmada akıcılığın devamını kolaylaştırır. Söylenecek kelime hatırlanmadığı zaman duraksamak veya “ııııı, şeyyy, eeee” gibi dolgu sözcükleri kullanmak yerine kelimenin eş veya yakın anlamlısı kullanılarak ifadenin kesintiye uğraması önlenir. Burada önemli olan anlamın sekteye uğramamasıdır. Bu nedenle hatırlanmayan sözcük yerine kullanılacak olan alternatif sözcüğün anlam karmaşasına neden olmayacak şekilde ve doğru seçilmesi elzemdir.

2.6.3. Etkileşim Stratejileri

Etkileşim stratejileri, konuşmacının dinleyicilerle iletişim kurduğu durumları organize eder. Bu stratejilerle monotonluktan sıyrılıp etkileşime dayalı, dinleyiciyi de aktif hale getiren, iletişim ortamının güçlü olduğu bir konuşma ortamına ulaşmak hedeflenir. Konuşma eylemi doğal olarak bir dinleyici grubu ve bir konuşmacı arasında anlam kazanır. Sosyal bir varlık olan insanlar için iletişim kurmak kaçınılmazdır. Bu iletişimde alıcı (dinleyici) ile verici(konuşmacı) arasındaki etkileşim ne denli güçlü olursa iletişim de o ölçüde sağlıklı olur. Aksi halde tek yönlü, dinleyiciyi dikkate almayan salt bilgi aktarımı gerçekleşmiş olur.

“Kişiler arası iletişimde iletişimin devamlılığı ve etkisi için geri bildirim ihtiyacı vardır. Kaynak aldığı geri bildirim göre mesajını yönlendirebilir. Geri bildirim alma çabası ve geri bildirimden yararlanmayı bilme kaynak açısından önemli bir etkidir” (Odacı, 2009, s. 539). Dinleyicinin dikkatini canlı tutmak, onu iletişim sürecine dahil etmek elbette ki konuşulanların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Çünkü konuşmacı kontrolünü fark eden dinleyici ya daha etkili dinler ya kendisi de sorular sorar ya da anlamadığı noktaları da konuşmacıya bildirerek sürece ilişkin dönüt verir. Bahsedilen bu döngüde etkileşim stratejileri konuşan ile dinleyen arasında bağ kurar ve etkili iletişimi güçlendirir.

2.6.3.1. Anlama Kontrolü

İletişimde, konuşmacı ile dinleyici arasında anlamları yorumlarken, bireyin tepkilerini ihtiyaçlarını, düşüncelerini ifade ederken dinamik bir alışveriş süreci bulunur

(Güneş, 2007). Bu süreçte muhatabın sizi takip edip etmediğini kontrol etmek için sorular sormak “anlama kontrolü” olarak adlandırılır. (Dörnyei ve Scott, 1997). Konuşmanın sürdürülmesinde konuşan ve dinleyici etkileşimi önem taşır. Çünkü bazen konuşmacı dinleyicinin tepkilerini izler ve konuşmasını buna göre sürdürür. Söylenen konularda dinleyicilerin de fikri sorulabilir, ya da açıklanan bir konuda dinleyiciden onay alınmak istenebilir. Bu amaçla konuşmacı “Anlatabiliyor muyum?, Anlıyorsunuz değil mi?, İfade edebildim mi?, Tam olarak açıklayabildim mi?” gibi dinleyici dönütü isteyen sorular sorabilir. Bu gibi durumlarda muhatabın dikkati ve konuşmayı takibi yoklanmış olur. Konuşmanın tek yönlü, durağan bir süreç olmaktan çıkıp etkileşime dayalı bir süreç dönüşmesinde bu stratejiden yararlanılabilir.

2.6.3.2. Göz Teması Kurma

“Sözsüz iletişimin en temel kaynağı olan göz teması kurma davranışı, kişilerarası iletişim süreçlerinde başlı başına birer sözsüz mesajlaşma yöntemi olarak kullanılan, insanların içinden geçenleri samimi ve açık bir şekilde anlatmaya yarayan bir iletişim tekniğidir” (Gürgen, 1997, s. 39). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması, davranışların değiştirilmesi için de kullanılabilir. Eğer göz teması kurulmazsa bireyler sıkılır ve iletişim kopar. Bu nedenle göz temasının bütün bir iletişim boyunca sürmesi gerekir. Göz, vurgulardaki anlam bütünlüğünü sağlar. Bu nedenle konuşurken gözler tek bir noktaya sabitlenmemeli, bakışlar bütün dinleyicilere yöneltilmeli ve her bir dinleyiciyle konuşuyormuş gibi bir izlenim oluşturulmalıdır (Ünalan, 2007). Konuşanın dinleyicilerle göz teması kurması hem onları önemseydiğinin hem de onları kontrol ettiğinin işaretidir. Bu kontrol sarf edilen cümlelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etme amaçlıdır. Nitekim konuşmacı bu göz teması esnasında dinleyicinin kendisini dinlemediğini fark ederse dikkat çekmeye çalışır, eğer yeterince anlaşılmadığını fark ederse duygu ve düşüncelerini yeniden yapılandırarak sunar. Her haliyle konuşmacı buradan bir anlam çıkarır ve ona göre devam eder.

2.6.3.3. Nezaket Kurallarına Uyma

Nezaket “Başkalarına karşı saygılı ve incelikle davranma, incelik, naziklik” olarak tanımlanır (TDK, 2011, s. 1769). Konuşurken nezaket kurallarına uyma konuşan-dinleyici etkileşimini güçlendirir. Seslenilen dinleyici grubuna uygun hitap etmek ve buna göre bir üslup kullanmak önemlidir. Fikirlerin ve duyguların saygı çerçevesinde ifade edilmesi gerekir. Kişinin kendi düşüncesini savunmak istediği tartışmalarda dahi konuşurken nezaketli tavırları elden bırakmaması elzemdir. Bu dinleyiciye ya da

ortamdaki diğer konuşmacılara saygı duyulduğunun ifadesidir. İncelikli davranmanın göz ardı edildiği ortamlarda kişiler konuşmaktan çekinebilir. Oysa bireylerin kendini rahatça ifade edebileceği, saygı dolu bir ortamda fikirler değer görür.

2.6.4. Dil Ötesi Stratejiler

Dil ötesi stratejiler, konuşmanın görsel ve işitsel boyutuyla ilişkilidir. Konuşmanın vücut hareketleriyle desteklenmesi, ses tonunun anlama göre alçalıp yükselmesi, sesin işitilebilir olması konuşma becerisinin dil ötesi boyutuyla karşılık bulur.

2.6.4.1. Beden Dilini Etkili Kullanma

“Beden dili insanların ifade etmek istediklerini yazı veya söz kullanmadan beden hareketleri ile ifade etmeleridir” (Temizkan, 2017b, s. 20). Dili ve sözsüz iletişimi kullanma becerisi konuşanın etkili iletişim kurma kabiliyetini yansıtır. Sözsüz iletişim unsurları olan beden dili, jest ve mimiklerle desteklenen konuşma iletişimde daha işlevsel olur. Gündüz ve Şimşek’e (2014, s. 156) göre “bedenimizle ilgili her şey bir mesaj niteliği taşır ve sözcüklerden önce dinleyicilere ulaşır.” Bu noktada konuşmacının takındığı tavrın, yüz ifadesinin, giyim kuşamın ve el kol hareketlerinin bir bütün olarak konuşmayı etkilediği söylenebilir. Tüm bu unsurlardan ifadeyi daha etkili anlatacak biçimde istifade etmek gerekir. Gövde, göğüs, baş, duruş, eller, kollar, bacaklar, ayaklar konuşmadaki mesajı ve duygu durumunu aktarmak için etkili birer unsurdur. Bu unsurların ses tonuna ve konuşmanın içeriğine göre hareket etmesi, bedenin içerikle uyumlu olarak eş zamanlı (senkronize) kullanılması gerekir. Beden dili kullanımında doğallık sınırını aşmak, aynı hareketleri sık sık tekrar etmek, kısa bir zaman diliminde çok fazla hareket yapmak dinleyicinin dikkatini dağıtacağından konuşmaya zarar verir.

Yüz kaslarının anlatım amaçlı kullanımı mimikleri; baş, el, kol, bacak ve bedenin kullanımı da jestleri oluşturur (Baltaş ve Baltaş, 1998). Ağız, göz, kaş, yüz kaslarının hareketi duygu ve düşünceleri dışa yansıtır. Konuşmacı söylediği sözlerdeki anlamı yüzüyle de yansıtır. Yüz hareketleri içeriğe ilişkin ip uçları taşıyan anlam ayırıcı bir araçtır. Gerilim, korku, memnuniyet, sevinç, keder gibi tüm duygular bireyin yüzüne yansır. İnandırıcı bir konuşma için konuşmacının mimikleri ile içerikteki konu ve duygu birbiriyle örtüşmelidir.

2.6.4.2. Uygun Yerlerde Vurgu ve Tonlama Yapma

Vurgu, konuşmada bazı kelime veya hecelerin daha baskılı ve şiddetle söylenmesidir (Önen, 2004). Tonlama ise sesin alçalıp yükselmesi, yumuşayıp sertleşmesi veya inceliş kalınlaşmasıdır (Özbay, 2006). “Vurgunun konuşma dili için önemi büyüktür. Zira söze duygu değeri kazandırır, dinleyicinin dikkatini canlı tutar, anlatılanların kavranmasını kolaylaştırır, sesteki ezgiyi canlandırır” (Önen, 2004, s.158). “Konuşma sürekli aynı ritim üzerinde olmaz. Kelimelerin ve cümlelerin anlam değerlerine göre seste çeşitli değişiklikler meydana gelir. Sesin alçalıp yükselmesi gibi çeşitli değerler kazanması onun tonunu belirler” (Erdem 2017b, s. 116). Gündüz ve Şimşek’e (2014, s. 187) göre “içeriğe uygun olarak yapılan tonlamalar, ses değişimleri metnin akıcılığını ve konuşmanın müzikalitesini artırır.”

Konuşurken monotonluk ifadedeki etkiyi azaltır, dinleyiciyi sıkar. Bu nedenle söyleyişe renk katmak, canlılık kazandırmak için vurgu, tonlama, ezgi, durak, ulama gibi tüm unsurlardan doğru istifade etmek gerekir. Gündüz ve Şimşek’e (2014, s. 187) göre “vurgu konuşmaya ahenk katar, nüanslar ve yeni anlamlar yükler. Vurgusu eksik konuşmalarda anlam yeterince açığa çıkarılamaz.”

2.6.4.3. İşitilebilir Ses Tonuyla Konuşma

Konuşurken ses dinleyiciler tarafından işitilebilecek kadar yüksek olmalıdır. Normal ses dinleyici kitlenin en uzağına ulaşacak kadar yüksek çıkmalıdır. Ancak yüksek ses bağırmaya dönüşmemelidir (Koçyiğit, 2016). Dinlemenin ilk basamağı işitmedir. Eğer bu basamakta sorun varsa zaten dinleme eylemi de gerçekleşmez, bu nedenle iletişim kesintiye uğrar ve konuşmacı amacına ulaşamaz. Çünkü konuşmanın başat amacı anlaşılmasıdır, duygu ve düşüncelerini sese dökerek ifade eden konuşmacı anlaşılacak ister. Bu noktada sesin dinleyicinin kulağını tırmalayacak kadar yüksek olmaması, duyulamayacak kadar da düşük olmaması gerekir. Ortamdaki herkesin rahatlıkla duyabileceği bir ton ayarlamak idealdir.

Konuşurken sesin yayılımını etkileyen pek çok faktör bulunur. Konuşma ortamının büyüklüğü, ortamdaki kişi sayısı, ortamın eşya dizaynı, konuşan-dinleyici arasındaki mesafe, konuşmacının ses tonu, konuşmacının heyecan kontrolü gibi birçok değişken sesin işitilebilirliğini etkiler. Sesin tam ve net anlaşılabilmesi için kontrol edilebilen veya edilemeyen tüm bu değişkenlere göre ses tonunun ayarlanması gerekir. Söz gelimi, dinleyicinin konumuna göre sesin yüksekliği veya alçaklığı ayarlanabilir.

Konuşmacı heyecanını kontrol edebilir, kaygıdan uzaklaşır ve öz güvenli konuşursa sesi titremez ve daha işitilebilir olur. Kalabalık ortamlarda ses kayba uğrar, bu nedenle daha güçlü bir ton kullanmak gerekir.

2.7.Konuşma Kaygısı

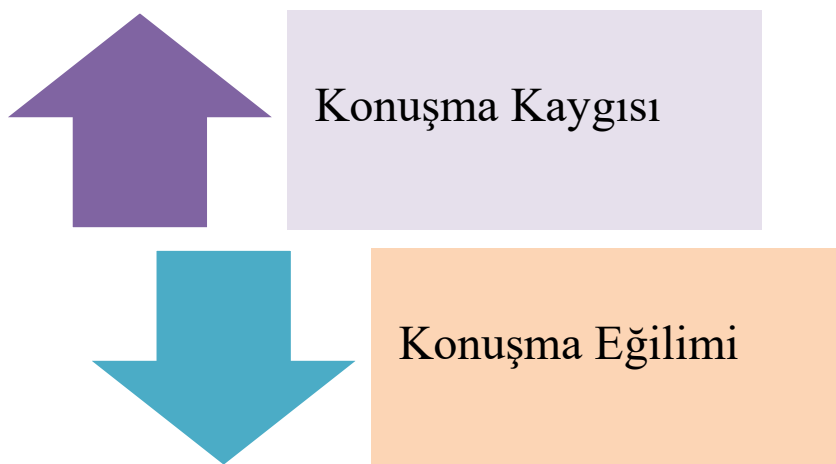
Kaygı, Türkçe Sözlük'te "1. Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa. 2. Genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu." (TDK, 2011, s. 1363) olarak tanımlanır. Cüceloğlu (2012), kaygının üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi kavramların birini veya birden fazlasını içerebileceğinden söz eder. Kaygı bireyi fiziksel, bilişsel, güdüsel, duyuşsal, davranışsal olarak çeşitli biçimlerde etkiler (Beck ve Emery, 1985). Bu kaygı belirtilerine nefes darlığı, mide ağrısı, terleme, ishal ya da kabızlık, nefes alıp vermede düzensizlik, aşırı tepkide bulunma, kesik kesik nefes alma, titreme, gerginlik, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, aniden sinirlenme, sürekli baş ağrısı, bel ağrısı, boyun kaslarının gergin olması örnek verilebilir (Cüceloğlu, 2012).

Kaygı yaşamın belli dönemlerinde ortaya çıkan normal, yaşamsal bir duygudur. Bu duyguyu normallikten çıkaran ise kaygının düzeyi ve süresidir. Sebep yokken kaygı duyulması, bu duygunun gereğinden uzun sürmesi veya kaygı şiddetinin normalin üzerinde olması bireyin günlük hayatında sorunlara yol açabilmektedir. Bireyin iletişim kurarken, diğer insanlarla konuşurken tedirgin, çekingen hissetmesi veya konuşmaktan kaçınması kaygının bir çeşidi olan konuşma kaygısı ile açıklanır. Keşaplı ve Çifci (2017, s. 464-465) konuşma kaygısını "topluluk karşısında veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, terlemesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel belirtilere neden olan kaygı" biçiminde tanımlar. Konuşma kaygısı, konuşmaya karşı geliştirilen bir tepkidir. Bu tepki duygusal olarak üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde kendini gösterebildiği gibi kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde fiziksel olarak da kendini gösterebilir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Konuşmanın duyuşsal yönünü içeren önemli bir boyutu; bireylerin konuşmaya yönelik özyeterlikleri, tutumları ve konuşma öncesi ile konuşma sırasındaki kaygılarıdır. Kaygı düzeyi yükselen bireylerde terleme, kalp atışının hızlanması, titreme, hızlı soluk alma ve düşünceleri toparlayamama gibi birtakım bilişsel ve fiziksel belirtiler görülür (Hamzadayı, 2019).

Konuşma kaygısı genellikle kalabalık veya statü olarak daha yüksek kişilerin karşısında yapılan konuşmalarda ortaya çıkarken konuşmacının bilgisine güvenememesi, yanlış yapma korkusu, unutkanlık, konuşmanın sonuçlarının kişinin hayatını etkilemesi, çok fazla olumsuz eleştiri ve baskı yapan bir topluluk önünde olma gibi çekincelerden beslenir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018). Konuşma kaygısı sağlıklı iletişimi engeller; sağlıklı iletişim kuramama ve kendini ifade edememe de konuşma kaygısını artırarak daha büyük bir çıkmaza neden olur (Gölpınar, vd., 2018).

Bireyin konuşmaya karşı olan tutumu, konuşma becerisine yönelik algısı, konuşma öncesi ve sırasındaki kaygı düzeyi konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturur (Gölpınar vd., 2018) Konuşma sürecinin başarılı bir biçimde tamamlanmasında ya da konuşma esnasında görülen sorunların kaynağında, bilişsel ve fiziksel unsurlar kadar duyuşsal unsurlar da belirleyici rol oynamaktadır (Hamzadayı, s. 2019).

Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Bu durum bazı çalışmalarda da ortaya konmuştur. Çodur (2019) çalışmasında konuşma kaygı düzeyi arttıkça yaşam becerileri düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmiştir. Gölpınar ve diğerleri (2018) araştırmalarında bireylerin konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Konuşma kaygısı ile bireyin konuşma eğilimi arasındaki ters yönlü ilişki Şekil 9’da yer almaktadır.



Şekil 9. *Konuşma Kaygısı ve Konuşma Eğilimi Arasındaki İlişki*

Konuşma kaygısını artıran bazı faktörler söz konusudur. Konuşmanın gerçekleştiği fiziksel ve sosyal ortam, dinleyici sayısı, dinleyici tepkileri, konuşulacak konu gibi değişkenler kaygı düzeyini etkileyebilir. King'e (1998) göre birden fazla kişi önünde konuşma, konuşma korkusunu artırmaktadır. Demirel'e (2002) göre kişiler, konuşurken toplum karşısında ya da kendisinden büyük gördüğü kişilerin yanında daha çok çekingenlik yaşamaktadır.

Kişiyi kaygılandıracak bir ortamın, durumun varlığı konuşma kaygısı düzeyini belirli ölçüde artırır. Bu tür durumlarda fiziksel ve duygusal belirtiler ortaya çıkar. Kaygı durumunda ortaya çıkan fiziksel belirtiler doğrudan konuşma kusurlarına sebep olabilmektedir. Söz gelimi kaygı nedeniyle nefes kontrolünde düzensizlik görülebilir. Bu durumda kesik kesik konuşma ve artikülasyon bozukluklarının görülmesi kaçınılmaz olur. Vurgu, tonlama, ezgi, duraklama gibi konuşmaya ilişkin tüm başat unsurlar bundan olumsuz etkilenir ve konuşma başarımları düzeyi düşer. Ayrıca konuşma kaygısı kimi zaman bireyin yüzünde endişeli, gergin, üzgün bir ifadeye neden olabilmektedir. Böyle bir durumda da beden dili, jest ve mimiklerle konuşmayı destekleme gücü düşer. Netice olarak yine konuşma başarımları olumsuz etkilenmiş olur. Konuşma kaygısı nedeniyle bazı bireylerde ileri geri sallanmalar, tekrar eden el kol hareketleri görülebilmektedir. Böyle bir durumda dinleyicinin dikkati dağılır, konuşmacı ile konuşan arasındaki etkileşim zayıflar. Kaygının duyuşsal sonuçları da konuşmayı olumsuz etkileyebilir. Öyle ki, kişinin kendini stresli ve gergin hissetmesi konuşmayı zihinsel yönden yapılandırmasını engelleyebilir. Konuşmanın bu yönden sağlıklı yapılandırılmaması da duraksamaları, şeyyyy, ıııı, hımmm gibi gereksiz ifadeler kullanımını arttırır.

Eleştirilme ve olumsuz değerlendirilme korkusu konuşma kaygısını tetikleyebilir. Söz gelimi, “Ne söyleyeceğimi bilemiyorum”, “Dilim sürçerse benimle dalga geçerler”, “Ya konuşurken bir hata yaparsam”, “Ya rezil olursam”, “Ya kelimeleri unutursam” gibi negatif tutumlar bireyi rahatça konuşma yapmaktan alıkoyar. Eğer bu durum bireyin tanıdığı ortamlarda veya sıklıkla gördüğü kişilerin yanında da ortaya çıkıyor ve uzun süreli devam ediyorsa, kişi oldukça çekingen tavırlar sergiliyor ve iletişimden kaçınıyorsa bu sosyal fobi ile açıklanabilir. Nitekim Dilbaz'a (2000, s. 3) göre tanı alan sosyal anksiyete bozukluğunun birçok şekli vardır. En sık görüleni toplum önünde konuşma veya hazır bir raporu sunmadan çekinmektir. Konuşmaktan kaygı duyma ve çekinme,

psikiyatride anksiyete sınıflandırmaları içerisindeki sosyal fobinin ciddi belirtileri arasında sayılmaktadır.

Konuşma kaygısını azaltmak, böylece konuşmanın önündeki engelleri ortadan kaldırmak için bazı tedbirler alınabilir. Nitekim bazı araştırmalar çeşitli uygulamaların konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Aydoğan, 2019; Demir, 2022; Özdemir, 2018; Reyhan, 2021; Yılmaz, 2022).

Hamzadayı (2019, s. 92-93), konuşma kaygısını azaltmaya veya yönetebilmeye yönelik şu önerilerde bulunur:

- Konuşma kaygısına neden olan hatalı düşünme biçimine yönelik farkındalık yaratılmalıdır,
- Konuşma kaygısının yol açtığı fiziksel belirtilerin dışarıdan çok fazla gözlemlenemeyen nitelik taşıdığına yönelik bilinçlendirme yapılmalıdır,
- Deneyim, konuşma kaygısını yönetebilmede önemli bir rol oynar,
- Yansıtıcı düşünme uygulamaları konuşma kaygısına yönelik sağaltıcı etki yapabilir,
- Öğretmenler öğrencilerin konuşmalarına ilişkin yaşama geçiremeyecekleri beklentiler içinde olmamalıdır,
- Konuşma öncesi ve sırasında korkulara değil, gerçeklere odaklanmak gerekir.

Sınıfta öğrencilerin konuşma kaygılarını gidermek, öz güvenle duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak adına kendilerini rahatça ifade etmelerine olanak tanımak elzemdir. Bunun için konuşma kavram haritaları, drama çalışmaları, hikâye anlatma etkinlikleri, şiir okuma etkinlikleri, grup çalışmaları gibi farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin konuşma sürecine etkin katılımı sağlanabilir. Konuşmaktan çekinen öğrenciler de kendilerine uygun görevlerle mutlaka sürece dahil edilmelidir. Konuşma kaygısını hafifleten olumlu düşünme yolları konusunda öğrenciler motive edilmeli, öğrenciler konuşmaya cesaretlendirilmelidir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuşma becerisi ve eğitimi, dil öğrenme stratejileri, konuşma stratejileri, konuşma kaygısı gibi kategoriler dahilinde konuşma stratejileri ve konuşma kaygısının ele alındığı çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Konuşma Becerisi Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde konuşma becerisinin çeşitli araçlar, değişkenler, yöntem ve teknikler bakımından ele alındığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Tespit edilen çalışmalardan bazıları şöyledir:

Demir (2022), konuşma halkası tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfta öğrenim gören 16 deney grubu, 18 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna konuşma halkası tekniği uygulanmış, kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma teknikleri ile öğretim yapılmıştır. Araştırma bulguları neticesinde konuşma halkası tekniğiyle öğrenim gören deney grubu öğrencileriyle mevcut yöntem ve tekniklerle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Hikâye anlatma becerisi ediniminin 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısını ortaya koymayı amaçlayan Doğan (2022), nitel ve nicel araştırmaların birlikte verildiği karma yöntemi kullanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Afyonkarahisar il merkezinde yer alan bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören 10 kişilik çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamada öğrencilere hikâye anlatıcılığı eğitimi verilmiştir. Araştırmacı tarafından yürütülen araştırmanın uygulama süreci 15 hafta sürmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlara ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre hazırlıksız konuşma boyutlarında gelişmeler olduğu görülmüştür.

Işık Aydın (2022), doktora tezinde yansıtıcı düşünmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma problemlerini tespit etme ve çözmedeki etkisinin incelenmiştir. Karma yöntemle sürdürülen çalışmanın “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle” yapılandırılmış nicel ve eylem araştırmasından oluşan nitel boyutları bulunmaktadır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular yansıtıcı düşünme araçlarının kullanıldığı deney grubunun anlamlı düzeyde farklılık oluşturacak oranda geliştiğini ortaya koymuştur.

Yangil ve Şen (2022), yaptıkları çalışmayla ortaokul düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerini ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu

çalışmanın örneklemini MEB bünyesinde ve çeşitli özel kurumlarda görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi düzeyleri yetersiz olarak belirlenmiştir. Bu yetersizliğin nedenleri olarak ifade etmede zorlanma, öğrencilerdeki isteksizliği ve teşvik yetersizliği belirlenmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi düzeylerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler noktasında öneriler verilmiştir.

Yılmaz (2022), araştırmasında teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim ve öğretimde meydana gelen yenilikler doğrultusunda Türkçe eğitiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki tutum ve motivasyonuna olan etkisini ortaya koymuştur. Araştırmanın örneklemini ortaokul beşinci sınıfta bulunan 56 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan uygulamada Türkçe derslerinde mevcut programa ek olarak dijital öykülerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital hikâyeler kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonunun kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok geliştiği belirlenmiştir.

Özcan Reyhan (2021), araştırmasında öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarının azaltılmasında tiyatro oyunlarının etkisini belirlemeyi amaçlamış ve çalışmayı ön test – son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütmüştür. “Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği” ve “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” ile elde edilen veriler ışığında son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Amanda ve Donal (2019), araştırmalarında öğrencilerin doğaçlama konuşma yaparken sıklıkla yaptıkları dil bilgisi hatalarının türlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada sonuca göre dil bilgisinde hataların 34'ü (%14,5) isim, 77'si (%33) fiil, 4'ü (%2) sıfat, 2'si (%1) zarf, 10'u (%4) edat hatası olarak belirlenmiştir. Söz diziminde 107 hata bulunmuştur. Sonuçtan araştırmacı en sık görülen gramer hatasının fiilde bulunduğu sonucuna varmıştır.

Asan (2019), çalışmasında Türkçe dersinde eğitsel oyunların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin ve konuşma kaygılarının üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma için yarı deneysel (ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu) model kullanılmıştır. Konu ve düşünce aktarımı, ayrıntı ve zaman kullanımı, işitilebilirlik ve anlamlılık boyutlarından oluşan

konuşma düzeni ve üslubu, eğitsel oyunlarla iyileştirilmiştir. Araştırma neticesinde, eğitsel oyunların konuşma kaygılarını etkilemediği görülmüştür.

Aydoğan (2019), kavram haritası yönteminin konuşma becerisini geliştirme ve konuşma kaygısını azaltma üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. "Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" nicel verileri toplamak için kullanılmıştır. İki grubun son test sonuçlarının değerlendirilmesi neticesinde, deney grubunda kullanılan kavram haritası yaklaşımı, kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun hazırlıklı konuşma uygulamalarına göre daha başarılı olmuştur. Deney grubunun konuşma kaygısı ile ilgili bulguları istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrencilerin kaygılarının azaldığını göstermiştir.

Bayburtlu (2019), çalışmasında ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarını bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından incelemiştir. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Bu araştırma, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını belirlemeye yönelik nitel yöntemle planlanan iç içe geçmiş durum deseni çalışmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyoekonomik durumları, konuşma planı yapma durumları, kitap okuma durumları ve kelime hazinesi katsayıları öğrencilerin bağdaşıklık öğeleri kullanımı ve tutarlılık durumlarında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

5E öğrenme modeline dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkisini inceleyen Demirci (2019), ön test ve son test kontrol gruplarını yarı deneysel bir desen kullanılarak incelemiştir. Buna göre, 5E öğrenme modeline uygun konuşma etkinlikleri öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olsa da konuşma kaygılarını azaltmak için yeterli düzeyde etkili değildir.

Yardım (2019), okuma çemberini kullanmanın söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yöntem araştırmasının yakınsayan paralel deseni kullanılarak yürütülen bu araştırmanın nicel boyutunda durum çalışması kullanılırken, nitel boyutunda tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Araştırma, okuma çemberinin öğrencilerin söz varlığı derecelerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Okuma çemberi rol görevlerini düzenli olarak yapan öğrencilerin söz varlığı kazanımları yüksektir. Okuma çemberinin, gruptaki diğer öğrencilere göre konuşma

becerileri düşük olan öğrencilerin konuşma becerilerinde önemli ölçüde ilerleme kaydettiğini ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar, okuma çemberi tekniğinin söz varlığına ve konuşma becerisine eş zamanlı katkı sağladığını ancak bu tekniğinin okuma tutumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisini belirlemek isteyen Yılmaz (2019) 7. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın bulgularından biri, video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini artırmış olmasıdır. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirmede olumlu bir katkısının olmadığıdır.

Kardaş (2018), öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dersine olumlu bir bakış açısı geliştirmede drama tekniklerinin etkilerini araştırmıştır. Araştırma için deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve çalışma on hafta sürmüştür. Araştırma, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi ön test verileri ile son test verileri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bazı bağımsız değişkenler, örneğin cinsiyet, not ortalaması, anne ve baba eğitim durumu ve kitap okuma durumu ise Türkçe konuşma becerisinin düzeyiyle ilişkili bulunmamıştır.

Bozkurt (2017), Türkçe anadili konuşucuları için kuramsal olarak desteklenmiş bir konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi oluşturmayı amaçlamıştır. Bu nedenle, alan yazını tarayarak ve var olan 28 ölçme aracını ulamları ve ölçütleri bakımından karşılaştırarak ortak değerlendirme ölçütlerine ulaşılmıştır. Böylece konuşma yeteneğini değerlendirmek için beş boyuttan (konuşma, akıcılık, dil yetkinliği, içerik ve etkileşim) oluşan bir çerçeve oluşturulmuştur.

Dewi, Kultsum ve Armadi (2016), iletişimsel oyunların ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 36 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket, gözlem, röportaj ve test kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından test sadece öğrencilere geri kalan araçlar ise hem öğretmenlere hem de öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda gerçekleştirilen ön test uygulamasında alınan puanın 60,42 ile 69,02 arasında gözlemlendiği son test puanının ise 78,77'ye yükseldiği belirtilmiştir. Bu verilerden yola

çıkarak iletişimsel oyunların konuşma becerisinin gelişmesinde olumlu etkiyi yarattığı, eğitim öğretim ortamını eğlenceli hale getirdiği, öğrenme sürecinin sıkıntı ve stresini azalttığı ifade edilmiştir.

Kartallıoğlu (2015), bilişsel farkındalık stratejilerinin, 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi üzerinde durduğu çalışmada öğrencilerin hazırlıklı konuşma süreçlerini değerlendirmiştir. Çalışma, bilişsel farkındalık (kendi düşüncesi üzerine düşünme) stratejilerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini (özellikle de konuşmayı planlama, düzeltme ve sunum basamaklarında) geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Çerçi (2013), konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi üzerinde durmuştur. Araştırma, dinleme destekli eğitim alan öğrencilerin telaffuz, kelime, kelime grubu ve cümle vurgusu ile tonlama alanında gelişim gösterdiklerini belirlemiştir.

Etkili konuşma becerisini ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmek isteyen Çintaş Yıldız ve Yavuz (2012), ilgili alan yazını tarayarak ve uzman görüşlerine başvurarak ölçek maddelerini hazırlamıştır. 111 maddeden oluşan ilk madde havuzu, uzman görüşleri ve geçerlik-güvenirlik analizleri sonucunda 24 maddeye indirilmiştir. Maddelerin 20'si olumlu, 4'ü olumsuz yargıya sahiptir. Ölçeğin olumsuz yargıları ters puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerliğini doğrulamak için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri uygulanmıştır.

Aykaç (2011), Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı eserlerinden oluşan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin anlatma becerilerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada kullanılan nicel veriler için "Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı" ve "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" araçları nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden oluşan karma model dahilinde kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuk edebiyatı metinlerinden oluşan yaratıcı drama etkinlikleri, kontrol grubundaki etkinliklere göre öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede geliştirmiştir. Bu etkinlikler, öğretmen kılavuzlarına ve çalışma kitaplarına dayanan etkinliklere göre daha iyi sonuç vermiştir. Çocuk edebiyatı metinleriyle birlikte Türkçe öğretiminin yaratıcı drama gibi etkili yöntemlerle yürütülmesi önerilmiştir.

Sallabaş (2011), aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin ilköğretimde konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son teste dayalı olarak deney ve kontrol gruplarıyla çalışılmıştır. 6. sınıf öğrencilerine araştırmanın içeriğine uygun olarak hazırlıksız konuşma uygulamaları verilmiştir. Deney grubu aktif öğrenme yöntemlerine göre eğitim alırken, kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemlerine göre eğitim almıştır. Araştırmaya göre, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrenciler, mevcut Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek konuşma puanları almıştır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, aktif öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Çalışmasında Ankara'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimini değerlendiren Arhan (2007), katılımcı görüşlerine göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan, ders kitaplarından, yöntem ve tekniklerden, ölçme ve değerlendirmeden, öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile ilişkilerinden kaynaklanan bazı sorunların ve aksaklıkların konuşma eğitimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

2.8.2. Konuşma Kaygısına Yönelik Çalışmalar

Konuşma kaygısı, alan yazındaki birçok çalışmada farklı değişkenler düzeyinde ele alınmıştır. Araştırmalarda çoğunlukla çeşitli uygulamaların konuşma kaygısı düzeyine etkisi incelenmiştir.

Başaran (2022), eğitimde kullanılan konuşma halkası tekniğinin öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisini incelemiştir. Hazırlıksız konuşma becerisine yönelik elde edilen sonuçların, deney grubu lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Konuşma kaygısına yönelik elde edilen sonuçlar ise deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu durumda, konuşma halkası tekniğinin konuşma kaygısı üzerinde yeterince etkisi olmadığı ifade edilmiştir.

Aydın ve Kayman (2021), çalışmalarında akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akademik tartışma modeliyle ders alan deney grubu öğrencileri, mevcut öğretim programıyla ders alan kontrol grubu öğrencilerine göre

konuşma kaygılarını önemli ölçüde azaltmış ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarını önemli ölçüde artırmıştır.

Gündüz (2020), duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında konuşma kaygısına yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi ve ortaokul kademesindeki öğrenciler için güvenilir ve geçerli bir konuşma kaygısı ölçeği hazırlamayı amaçlamıştır. Araştırmada konuşma kaygısına dönük farkındalık ile konuşma sürecinde sergilenen zihinsel ve motivasyonel stratejilerin, katılımcıların konuşma kaygılarını dengeleme çabalarına katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Altunkaya (2018), etkinlik temelli sözlü anlatım dersinin konuşma özyeterliliğine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde öğrenim gören 80 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel veri toplama aracı Katrancı ve Melanlıoğlu'nun (2013) geliştirdiği “Konuşma Özyeterlik Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda etkinlik temelli sözlü anlatım dersinin öğrencilerin konuşma özyeterliliğini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Kuru (2018), sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını ortaya koymaya yönelik araştırmasında tarama modeli kullanmıştır. Araştırmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaşadıkları konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen, üç alt boyuttan oluşan ve Cronbach Alfa değeri .94 bulunan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet temele alındığında öğrencilerin fizyolojik boyutta konuşma kaygılarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre ise tüm alt boyutlarda dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Baki ve Kahveci (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının konuşma becerilerine etkisini bir yapısal eşitlik modellemesiyle araştırmışlardır. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerisine ilişkin tutumlarını olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını bulgulamış ve sonuç olarak etkili konuşma değişkeninin %5'lik kısmının konuşma kaygısı tarafından açıklandığını ifade etmişlerdir. Ancak cinsiyet değişkeni, kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha yüksek olduğunu gösterirken, sınıf değişkeni bu konuda önemli bir farklılık

göstermemiştir. Etkili konuşma becerilerinde ise cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının tutumlarının daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi değişkeni açısından ise manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını inceleyen Keşaplı ve Çiftçi (2017), öğrencilerin en az kaygı yaşadığı durumun yakın çevreyle yapılan konuşmalar, en fazla kaygı yaşadıkları durumun ise sınıf içi konuşmalar olduğunu tespit etmiştir.

Kemiksiz (2016), doktora tezinde doğrudan öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın’da bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ve Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine etki ettiği, öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı görülmüştür.

Katrancı ve Kuşdemir (2015), öğretmen adaylarının aldıkları sözlü anlatım dersinin konuşma kaygıları üstünde etkisi olup olmadığı ve bunun cinsiyet ile bölüm değişkeninden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tek grup ön test-son test deneysel desenedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde eğitim fakültesi birinci sınıfta öğrenim gören ve Sözlü Anlatım dersi alan 212 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın konuşma kaygısı ölçeği Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği”dir. Aday öğretmenlerin sözlü anlatım dersi aldıktan sonra yazılı anlatıma sözlü anlatımı tercih edenlerin sayısının arttığı, Türkçeyi kullanma biçimine dair görüşlerinin olumlu yönde değiştiği, topluluk karşısında konuşma istekliliklerinin arttığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersleri sonrası kaygı düzeylerinin düştüğü ve bunun kız öğrenciler lehine anlamlı bir farka sahip olduğu, Okul Öncesi Öğretmenliği adaylarının kaygı düzeylerinin diğer bölümlerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Demir ve Melanlıoğlu (2014), ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği oluşturmak için literatür taraması, madde oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne

başvurma), ön deneme ve son olarak geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapmışlardır. Araştırma sonucunda 33 maddelik bir ölçek geliştirilmiş ve faktör analizi, ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısının 0,716 olduğunu göstermiştir.

Kinay ve Özkan (2014), öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçebilen geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Dicle Üniversitesinde öğrenim gören üç farklı grup üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Çalışma gruplarından elde edilen verilerle hesaplanan iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .942 olarak tespit edilmiştir. Buna dayanılarak ise söz konusu ölçeğin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ölçmekte geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Colbeck (2011), temel düzeyde konuşma dersinin öğrencilerin iletişim kaygılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 324 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Topluluk Karşısında Konuşma Kaygısı Kişisel Raporu” anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kursun tamamlanmasının ardından öğrencilerin iletişim kaygılarının azaldığı görülmüştür.

Christensen (2000), yüksek lisans tezinde toplum önünde konuşma becerisi eğitiminin ve deneyimlerinin öğrencilerin topluluk karşısında konuşma bağlamında iletişim kaygıları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, topluluk karşısında konuşma temelleri dersi alan 378 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçta ise topluluk karşısında konuşma becerileri eğitimi alan öğrencilerin topluluk karşısında konuşma kaygılarının düşük olduğu, okulda ve okul dışında konuşma sayıları arttıkça öğrencilerin topluluk karşısında konuşma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.3. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Çalışmalar

Dil öğretimi sürecini farklı stratejileri temel alarak geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara alan yazında çokça rastlanır. Farklı yaş ve seviyede katılımcılara yönelik olarak dil öğrenme stratejilerini ele alan bazı çalışmalar şöyledir:

Azizi ve Yusuf (2024), betimsel bir durum çalışması yaparak bireylerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejileri araştırmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiş ve dil öğrenme stratejilerine yönelik yedi kategori oluşturulmuştur: Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, telafi stratejileri, etkileşim stratejileri, sosyal stratejiler duyuşsal stratejiler. Buna göre her bir strateji yeni dil girdisinin öğrenilmesine yardımcı olmaktadır.

Eken ve Gündoğdu (2021), araştırmalarında üniversite hazırlık sınıfı ve özel İngilizce kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini okul türü, cinsiyet, kur düzeyi, mezun olunan lise türü, ortaöğretim alanı ve yaş değişkenlerine göre incelemiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının yaş, İngilizce kullanma sıklığı, kur düzeyi ve ortaöğretim alanı değişkenlerine; öz düzenleme becerilerinin ise cinsiyet ve yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sunmaz Arslan (2019), çalışmasında öğrencilerin kişilik özellikleriyle kullandıkları iletişim stratejileri arasında ilişki olup olmadığını, hangi iletişim stratejilerinin yaygın kullanıldığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuçlar; doğrudan iletişim stratejileri ile dışadönüklük ve nevroitiklik arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; etkileşimsel iletişim stratejileri ile geçimlilik arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Cesur ve Fer (2007), çalışmalarında Oxford (1990) tarafından geliştirilen ‘Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)’nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmişlerdir. Bu envanter iki temel boyut altında yer alan altı alt boyutta bulunan dil öğrenme stratejilerinden, bireyin daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmayı hedefler. Bu sebeple bu çalışmada İngilizce özgün ölçekle Türkçe tercümesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Neticede, dilimize ve kültürümüze göre, geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşıldığı belirtilmiştir.

Gümüş (2007), çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizce dil başarısı ile iletişim stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışma kuramsal çerçevesinde iletişim stratejilerini sınıflayarak ortaya koyar. Bialystok (1983), Dörnyei ve Scott (1997), Faerch ve Kasper’a (1983), Oxford (1990), Tarone (1977) ve Yule’a (1997) ait sınıflandırmalar tablolar halinde gösterilmiştir. Çalışma sonuçları ana dile dayalı iletişim stratejilerinin ve azaltma stratejilerinin en sık kullanılan stratejiler

olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada yabancı dil öğrencilerinin dil başarıları hakkındaki algılarıyla iletişim stratejileri kullanma düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur.

Strateji temelli eğitimin dil öğrenmeye etkisini Cohen, Weaver ve Li (1996) araştırmıştır. Çalışma grubu olarak 32'si deney, 23'ü kontrol grubu olmak üzere 55 öğrenci belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun hem kelime kullanımı hem gramer öğrenme becerisi hem de dil kullanma becerisi olarak pozitif yönde etkilendiği bulgulanmıştır.

2.8.4.Konuşma Stratejilerine Yönelik Çalışmalar

Alan yazınında, konuşma stratejilerine yönelik çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Strateji kavramını dil öğrenme süreçleri bazında ele alan çalışmalar ülkemizde giderek yaygınlık kazanmaktadır. Buna karşılık, konuşma becerisi ile stratejilerin ilişkilendirildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır ve bunların bir çoğu konuşma stratejilerinin ikinci dil öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmeye yöneliktir (Balat ve Çetinkaya, 2022; Eken, 2018; Kocaman Gürata; Koç, 2018; 2017; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b; Uyar, 2022; Yazıcı, 2018). Daha çok yabancı literatürde konuşma stratejilerini kuramsal boyutta ele alan çalışmalar mevcuttur (Dörnyei ve Scott, 1997; Meltkaf ve Noom-Ura, 2013; Mendelez ve diğerleri, 2014; Oxford, 1990; Tarone, 1977; Wael ve diğerleri, 2018).

Konuşma stratejileri öğretiminin konuşma başarımına ve konuşmanın duyuşsal niteliklerine etkisini belirlemeyi amaçlayan Uyar (2022) 8. sınıfta öğrenim gören 19 kontrol ve 19 deney grubu öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada konuşma stratejileri belirlenmiş, bu stratejiler kuramsal bilgi aktarımına ve uygulamaya dönük etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri konuşma stratejileri eğitiminin geleneksel eğitime göre konuşma başarı düzeyi, konuşma kaygısı, konuşma tutumu ve konuşma özyeterliliği üstünde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı yönündedir. Öte yandan konuşma stratejilerinin öğretimi deney grubunun konuşma başarımı üstünde olumlu yönde ve anlamlı bir etki göstermiş fakat konuşma kaygısı ve tutumu üstünde herhangi bir etki göstermemiştir.

Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020b), hazırlıksız konuşma ve topluluk önünde konuşma üzerine yapılmış çalışmalarda yer alan konuşma stratejilerini belirlemek, tasnif etmek ve hazırlıksız konuşma stratejileri önerisi sunmayı amaçlamışlardır. Temellendirilmiş kuram

yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın inceleme nesnesi olarak 40 çalışma seçilmiş, bu çalışmalar kodlama tekniği aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda zihinsel konuşma planı yapma, sosyal ve iş birlikli öğrenme ortamlarından yararlanma, bellek geliştirme çalışmaları yapma, heyecan kontrolü çalışmaları yapma ve değerlendirme olmak üzere 5 hazırlıksız konuşma stratejisi önerisinde bulunulmuştur.

Wael ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin konuşmalarında hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel bir yöntem esas alınmış ve İngilizce bölümünde okuyan öğrencilerle çalışmışlardır. Buna göre öğrencilerin konuşmalarında en sık olarak bellek stratejilerini (memory strategies) kullandıklarını daha sonra bilişsel (cognitive strategies) ve sosyal stratejileri (social strategies) kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Strateji kullanımının öğrencilerin konuşma performansını ve konuşma isteklerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Yazıcı (2018) çalışmanın kuramsal bilgiler kısmında iletişim stratejilerini kavramlaştırmaya yönelik farklı yaklaşım ve tanımları ele almıştır: Bialystok (1983), Faerch ve Kasper (1983), Paribakht (1985) ve Tarone (1980), Nakatani' nin (2006) iletişim stratejileri sınıflamaları tablo halinde sunulmuştur. Sonuçta, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekici stratejileri yüksek düzeyde; mesaj azaltma ve değiştirme stratejilerini ise orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

Mendelez ve diğerleri (2014), Meksika'da bulunan Autonoma del Carmen Üniversitesinde 10 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada konuşma stratejileri öğretimini ele almışlardır. Bu kapsamda dört konuşma stratejisi (dolaylı anlatım, dolgu sözcükleri kullanımı, açıklama ve yardım isteme) açıklama ve etkinliklere dayalı olarak öğretilmiştir. Sonuç olarak ise konuşma stratejileri eğitiminin öğrenci motivasyonunu arttırdığını ve öğrenme tutumunu pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Metcalf ve Noom-Ura (2013) strateji kullanımı ile yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla katılımcıların sözlü akıcılığı ve genel İngilizce yeterliliğine ilişkin verileri 62 maddelik bir öz raporlama anketiyle toplamışlardır. Tayland'daki Chulalongkorn Üniversitesindeki 104 birinci sınıf lisans öğrencisiyle yürütülen araştırma sonucuna göre dinleme sırasında mesaj azaltma, değiştirme ve anlam üzerinde müzakere

etmenin sırasıyla en sık bildirilen konuşma ve dinleme stratejileri olduğunu göstermiştir. Ek olarak, yüksek ve düşük yeterliliğe sahip grupların yanıtlarında önemli farklılıklar meydana gelmiştir; yüksek yeterliliğe sahip öğrenciler sosyal-duygusal, akıcılık odaklı, konuşurken anlam için müzakere etme ve dolambaçlı ifadeyi önemli ölçüde daha yüksek oranda kullandıklarını bildirirken, düşük yeterliliğe sahip öğrenciler önemli ölçüde daha yüksek mesaj bırakma kullanımını bildirmiştir.

Tarone (1977), İngilizce yeterliliği orta düzeyde olan, ana dili İngilizce olmayan Vietnamlıların iletişim stratejilerini genelleştiren bir araştırma raporlamıştır. Kayıtlardan ve öğrencilerle yapılan resmi olmayan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında öğrencilerin kayıtlı konuşma performanslarında iletişim stratejileri (CS) kullanımı analiz edilmiştir.

Dörnyei ve Scott (1997), iletişim stratejisi kullanımı bakımından ikinci dildeki (L2) eğilimleri incelemişlerdir. Bunun için ilgili literatür gözden geçirilmiş ve bir taksonomi ortaya konmuştur. Çalışmada doğrudan, dolaylı ve etkileşimli olmak üzere üç ana başlık altında 33 iletişim stratejisi açıklanmıştır.

BÖLÜM III

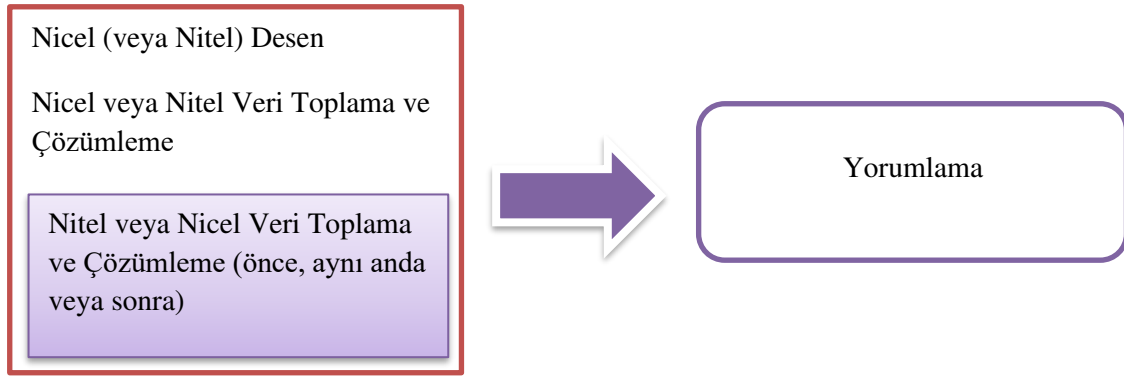
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problem durumunun ele alınmasında kullanılan yöntem üzerinde durulmuştur. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması, veri toplama süreçleri ile verilerin analizi hakkında bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Stratejiye dayalı konuşma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısına ve konuşma becerisine etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinin birleştirildiği veya karşılaştırıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yöntemlerin birbirinin tamamlayıcısı olduğu ve bir tek çalışmada birlikte kullanılabileceği fikrine dayanmaktadır (Christensen vd., 2020). Araştırma yönteminin karma yöntem olarak belirlenmesinde yönlendirici güç, tek bir yöntem kullanıldığında ortaya çıkan zayıf yönlerin diğer yöntemin güçlü yanlarıyla telafi edilebilmesi böylece daha güçlü araştırma sonuçlarına ulaşabilmektir (Creswell ve Plano Clark, 2020).

Bu çalışma, karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan iç içe karma desen ile yürütülmüştür. İç içe karma desende nicel ve nitel veriler sıralı olarak, eş zamanlı olarak veya bir arada kullanılabilir. Bu veri türünde bir veri türü başka bir veri türünün içine gömülüdür (Örneğin, bir deneysel müdahale çalışmasına yerleştirilen nitel veriler). Bazı iç içe karma desenlerde bir veri grubu çalışmayı destekleyici ikinci bir işlev sağlar. Mesela, araştırmacılar deneysel işlem unsurlarını desteklemek için nitel bir aşamayı nicel deneyin içine yerleştirirler (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu çalışmada araştırmacının tuttuğu alan notlarından oluşan nitel aşama, deneysel olan nicel aşamanın içinde yer almaktadır. Nicel aşamadan sonra öğrenci ve öğretmen görüşleriyle tekrar nitel veriler toplanmıştır. Böylece nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasıyla konuşma stratejileri eğitiminin etkili olmasında ayrıntılı ve birbirini destekleyen bulgulara ulaşmak hedeflenmiştir. İç içe karma desenin akışı Şekil 10'da sunulmuştur:



Şekil 10. İç İçe Karma Yöntem Desen Tasarımı (Creswell ve Plano Clark, 2020, s. 79)

Şekil 10’da görüldüğü gibi araştırmada iki temel aşama (nicel ve nitel) bulunmaktadır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmede nicel aşama birincil, nitel aşama ise ikincil derecede önemlidir. Nicel aşamada yalnızca daha az dikkat çeken nitel veriler (alan notu) toplanmıştır. Nicel aşama tamamlandıktan sonra detaylı olarak öğrenci ve öğretmen görüşleriyle nitel aşama yapılandırılmıştır. Nicel ve nitel aşamalarda yürütülen işlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bu araştırmada veriler eş zamanlı ve sıralı zamanlama ile toplanmıştır. Stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri uygulanırken araştırmacı tarafından alan notları tutulmuştur. Uygulama sonunda ise yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmış, bazı öğrencilerle de odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın bir kısmında ağırlıklı olarak nicel veriler toplanmış; bir kısmında nitel veriler toplanmıştır. Bu açıdan araştırmanın ilk aşaması yarı deneysel desende, ikinci aşaması nitel türde durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bu araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenin yapılan uygulamalara yönelik deneyimleri incelendiğinden nitel olarak bu desen tercih edilmiştir. Creswell’e (2007) göre durum çalışması bir veya daha fazla durumu belirli bir zaman diliminde çok çeşitli veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) kullanarak kapsamlı bir şekilde inceleyen nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, Hancock ve Agnozzine’ e (2006) göre durum çalışmaları deneysel çalışmaların aksine karşılaştırma yapmaz, keşfetmeye çalışır. Araştırmacı hipotezi test etmek ya da ilişkileri ispatlamak yerine olayların ve davranışların kategorilerini tanımlamaya çalışır.

Araştırmanın nitel boyutu deneysel işlem sonrasında öğrencilerin ve uygulama öğretmenin konuşma stratejilerinin etkinliklerle öğretimi sürecine ilişkin görüşlerinden

oluşur. Çalışmanın nitel aşamasında, deneysel işlem sürecindeki araştırmacı alan notları ile deneysel işlem sonrasında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşme soruları kullanılmıştır. Böylece sekiz haftalık konuşma stratejileri eğitimiyle öğrencilerde konuşma becerisine ilişkin bir farkındalık oluşup oluşmadığı yönündeki alan notları ve öğrencilerin ve öğretmenin sürece ilişkin değerlendirmeleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Hem deney hem kontrol grubunun Türkçe dersini yürüten öğretmenin sürece ilişkin gözlem, değerlendirme ve önerileri de oldukça önem arz etmektedir. Bu süreçte iki grup arasında konuşma kaygısı düzeyinde bir farklılaşma olup olmadığı, konuşma becerisi bakımından bir gelişme olup olmadığı ve uygulama etkinliklerinin verimliliği hususlarında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutu ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yapılandırılmıştır. Yarı deneysel araştırmalar bilimsel araştırmalar içinde kesin sonuçlara ulaşmak için kullanılan bir deneysel araştırma türüdür. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir bazı işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmada elde edilen sonuçların araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk vd., 2018). Deneysel desenli araştırmalar, belirli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullar altında bir sorunu çözmede ne kadar etkili olduğunu belirlemek için sistemli bir metodoloji kullanılarak yapılır (Özmen, 2014). Deneysel desenlerde, neden-sonuç ilişkilerini sınamak amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sınavıcı ölçütlerin öngördüğü verilerin araştırmacının kendi kontrolü altında üretilip değerlendirildiği bir ortam düzenlemesi söz konusudur (Karasar, 2019). Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Bu araştırmada bağımlı değişken konuşma becerisi ve konuşma kaygısı düzeyidir. Ayrıca bu modelde araştırmacı uygulamanın sürecine, neler olacağına, kime uygulayacağına, neyin kapsanacağına kendisi karar verir (Büyüköztürk vd., 2018). Fraenkel ve diğerlerine (2012) göre deneysel desen, bir değişkenin etkilerini gözlemlenmede kullanılabilecek tek yoldur ve uygun kullanıldığında neden-sonuç ilişkisini test etmede en geçerli ve güvenilir yöntem olarak diğer desenlerden ayrılır. Deneysel çalışmalarda asıl amaç, bağımsız değişkenin (bu çalışmada bağımsız değişken konuşma stratejileri eğitimidir) etkisine maruz bırakılan deney grubu ile böyle bir etkiye maruz bırakılmayan kontrol grubunun araştırma sonunda çeşitli yönlerden karşılaştırılmasıdır. Bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edildiği

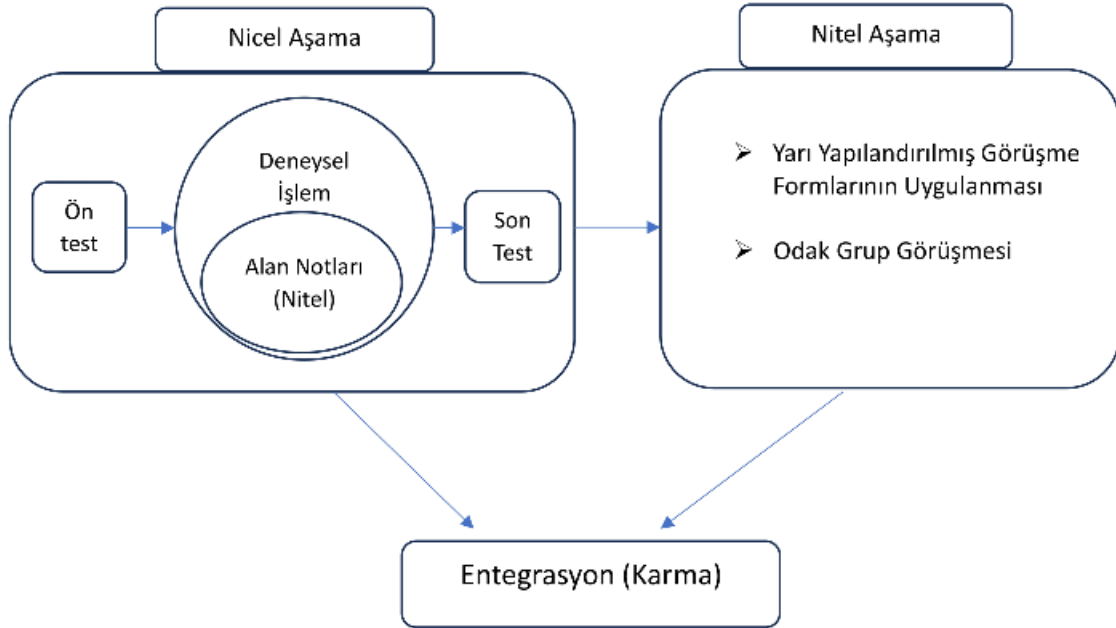
deneysel araştırmalarda, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin en az iki koşulda karşılaştırılması söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2018).

Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desende biri deney diğeri kontrol olmak üzere seçkisiz atamayla oluşturulmuş iki grup vardır. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2019). Seçkisiz atamalar, deney grubunun doğal yapısını korur ve sistematik hataları ortadan kaldırır. Ek olarak, deney ve kontrol grupları, bağımsız değişkenlere dayalı farklı manipölasyonlara maruz kalsa da aynı çevresel koşullara tabi tutulur (Ross & Morrison, 2004). “Ortalama olarak birbirine denk iki veya daha fazla grup, yarı deneysel araştırmanın temelini oluşturur. Bunun nedeni, araştırmanın sonunda gruplar arasında gözlemlenmesi muhtemel farklılıkların sağlanmasıdır. Bu manipölasyon, araştırmaya katılan grupların araştırmadan önceki farklılıklarını ortadan kaldırır” (Shadish, Cook & Campbell, 2002, s. 13). Uygulama öncesinde her iki grubun ölçümlerini aldıktan sonra, gruplar arasındaki denkliği belirlemek için deney ve kontrol grubuna bir bağımsız değişken uygulanır. Bu, gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında, konuşma becerilerinin başarı düzeyini belirlemek için hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Uygulama öncesinde grupların konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek için öğrencilerin kaygıya yönelik değerlendirme ölçeklerini doldurmaları sağlanmışır. Uygulama öncesinde deney grubu olarak seçilen grubun öğretmenine ölçeklerin uygulanması ve konuşma stratejilerinin öğretimi ile ilgili eğitim verilmiştir. Ardından çalışma kapsamında deney grubuna 8 haftalık bir konuşma stratejileri eğitimi verilmiştir. 8 haftalık süreçte deney grubunda stratejiye dayalı etkinliklerle uygulama yapılırken, kontrol grubunda ise MEB’in öğretim programına devam edilmiştir. Kontrol grubunda, Türkçe ders programı çerçevesinde yapılan tüm faaliyetler araştırma öncesindeki öngörüler doğrultusunda olağan seyrinde sürdürölmüş, grubun daha önceden belirlenmiş ders akışına ve öğrenme yöntemlerine müdahale edilmemiştir. Eğitim sonrasında son testler yapılmış, her iki grubun konuşma kaygısı düzeyleri ile konuşma becerisi başarı düzeyleri aynı ölçeklerle bir kez daha ölçölmüştür. Böylece bağımsız değişken durumundaki konuşma stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilerin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisi saptanmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinin görünümü Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Çalışmanın Uygulama Süreci (Cresswell ve Plano Clark'tan (2020) uyarlanmıştır)



3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Malatya'nın Battalgazi ilçe sınırları içerisinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunu 30 öğrenci, kontrol grubunu 30 öğrenci oluşturmaktadır. Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin bilişsel düzeyi ve hazır bulunuşluğu bakımından ortaokulun en son basamağı olan sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesi düşünülmüştür. Ancak okul idaresinin sekizinci sınıfların sınava hazırlanıyor olmaları nedeniyle çalışma grubu olarak yeterli düzeyde verimli olamayacağını ifade etmesiyle yedinci sınıflar bilişsel, sosyal ve psikolojik açılarından bu çalışma için en uygun grup olarak değerlendirilmiştir.

3.2.1. Uygulama Okulunun Belirlenmesi

Uygulama okulu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden (convenience sampling) yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda il merkezindeki birkaç okul ile görüşülmüş ancak uygulama için gerekli şartların ve olumlu iklimin sağlanmaması üzerine karar verilememiştir. Araştırmanın yapılmasına yönelik okul idaresinin ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımı

üzerine uygulama için il merkezindeki bir ortaokul uygun bulunmuştur. Çalışma ortamının rahat olması, okul idarecilerinin ılımlı yaklaşımları ve o okulda görevli bir Türkçe öğretmenin çalışmaya katkı sunma noktasındaki gönüllü tavrı bu kararın alınmasında etkili olmuş, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izinleri bu doğrultuda alınmıştır.

Uygulama öğretmenini belirlemek için okuldaki iki Türkçe öğretmeniyle çalışma kapsamına ilişkin görüşülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okulda A, B ve C olmak üzere üç farklı yedinci sınıf bulunur. Bu sınıflardan A şubesinin Türkçe derslerini bir öğretmen; B ve C şubelerinin Türkçe derslerini başka bir öğretmen yürütmektedir. Bu durumda araştırmanın hedefleri doğrultusunda, grupların değişkenlerden aynı oranda etkilenmiş olmasının sağlanması adına her iki grupta aynı öğretmenin olması koşulu arandığından, Türkçe dersleri aynı öğretmen tarafından yürütülen B ve C şubeleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmenin çalışmayı gönüllü olarak yürütmeyi kabul etmesiyle Türkçe derslerini yürüttüğü 7/B ve 7/C sınıfları da çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın deneysel sürecini yürütecek olan öğretmen meslekte 12. yılını çalışmaktadır ve sekiz yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Uygulama yapılırken 7. sınıfta olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 6. sınıftayken de dersleri aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür.

3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Deney ve kontrol grupları belirlenirken her iki sınıfta da Türkçe derslerinin aynı öğretmen tarafından yürütülüyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu koşul sağlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde özelliklerin normal dağıldığının varsayıldığı durumlarda rastgele bir yöntemle seçilen herhangi bir grubun evreni temsil ettiğinin düşünüldüğü seçkisiz (random) örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Netice olarak kura yöntemiyle C şubesi deney, B şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her şubeden 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Konuşma eğitimi öncesinde uygulama öğretmeni ile görüşülmüş ve stratejilerle, uygulama etkinlikleriyle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca eğitime katılacak öğrenci velilerinin de onayı alınarak (Bkz. Ek- 8: Veli Onam Formu) uygulamaya başlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayıları derse devam esasına göre belirlenmiştir.

Ders öğretmeninin verdiği bilgiler doğrultusunda, her iki sınıfta derslere genel olarak devam eden öğrencilerden otuzar kişilik gruplar oluşturulmuştur.

3.2.3. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerini daha yakından tanımak, deney ve kontrol gruplarının sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan birbirine denk olma durumlarını incelemek için cinsiyet, bir önceki yıla ait Türkçe ders ortalaması, ailede yaşayan toplam birey sayısı, evde kitaplık bulunma durumu, kitap ve dergilere erişim durumları gibi değişkenler incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" uygulanarak demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Öğrenci Kişisel Bilgi Formu'nu doldurmuştur. Bir önceki eğitim öğretim yılına ait ders notu ortalamaları ise okul idaresinden temin edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun öğrenci sayısı ve cinsiyete göre dağılımları şöyledir:

Tablo 5

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Cinsiyet	n	%	n	%
Kız	14	46,66	13	43,33
Erkek	16	53,33	17	56,66
Toplam	30	100	30	100

Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerin 14'ü kız, 16'sı erkektir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 13'ü kız, 17'si erkektir. Bu açıdan her iki gruptaki öğrencilerin cinsiyet olarak benzer bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Öğrenci Kişisel Bilgi Formu (Bkz. Ek- 9) kullanılmıştır. Bu form hem deney hem kontrol grubuna çalışmanın ilk haftalarında uygulanmıştır. Çalışma grubunun bazı demografik bilgilerinin dağılımı yüzde ve frekans analizi ile incelenmiş ve Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6*Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ailede yaşayan toplam birey sayısı				
3	2	6,7	2	6,7
4	10	33,3	13	43,3
5	15	50	11	36,6
6	2	6,7	4	13,3
7	1	3,3	-	
Baba öğrenim durumu				
Hiçbir okul mezunu değil	-		-	
İlkokul mezunu	3	10	4	13,3
Ortaokul mezunu	4	13,3	3	10
Lise mezunu	16	53,3	17	56,7
Üniversite mezunu	7	23,3	5	16,7
Yüksek lisans/ Doktora mezunu	-		1	3,3
Anne öğrenim durumu				
Hiçbir okul mezunu değil	1	3,3	-	
İlkokul mezunu	6	20	7	23,3
Ortaokul mezunu	6	20	8	26,6
Lise mezunu	13	43,3	12	40
Üniversite mezunu	4	13,3	3	10
Yüksek lisans/ Doktora mezunu	-		-	
Evinizde kitaplık var mı?				
Evet	21	70	22	73,3
Hayır	9	30	8	26,6
Evinize ne sıklıkla kitap veya dergi alınır?				
Hiç alınmaz	2	6,7	1	3,3
Nadiren alınır	3	10	4	13,3
Bazen alınır	8	26,6	7	23,3
Her zaman alınır	17	56,7	18	60
Toplam	30	100	30	100

Tablo 6 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik bilgilerini frekans ve yüzde dağılımlarına göre göstermektedir. Buna göre öğrencilerin ailede yaşayan toplam

birey sayısı incelendiğinde deney grubunun çoğu beş kişilik ailelerden (%50) oluşur, kontrol grubunun ise çoğunluğunu dört kişilik aileler (%43.3) oluşturur.

Öğrencilerinin baba eğitim durumları incelendiğinde deney grubunun velilerinin %53.3'ünün, kontrol grubu velilerinin ise %56.7'sinin lise mezunu olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumu açısından bir karşılaştırma yapılacak olursa deney grubundaki öğrencilerin anne eğitim düzeyinin genellikle lise seviyesinde (%43,3) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kontrol grubunda da öğrenci velilerinin çoğu lise (%40) mezunudur.

Evde kitaplık bulunma durumu incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin %70'inin evinde kitaplık bulunduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %73.3'ünün evinde kitaplık mevcuttur.

Kitap veya dergi alma sıklığı açısından bakıldığında deney grubu öğrencilerinin % 56,7'si her zaman evlerine kitap veya dergi alındığını ifade etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin de büyük çoğunluğu (%70) her zaman evlerine kitap veya dergi alındığını belirtmişlerdir.

Elde edilen bu bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ailede yaşayan toplam birey sayısı, anne baba eğitim düzeyi, evde kitaplık bulunma durumu ile kitap ve dergilere erişim durumları bakımından benzer özellikler gösterdiği ifade edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının denkliğinin tespitinde öğrencilerin bir önceki eğitim öğretim yılına ait Türkçe ders başarı düzeyleri dikkate alınmıştır. Grupların bu noktada denkliğini belirlemek için okul idaresinden sınıfların bir önceki yıla ait Türkçe ders notu ortalamaları istenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe ders notlarının aritmetik ortalaması alınarak sınıf düzeyinde genel ortalama belirlenmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ders Not Ortalamaları

Çalışma Grubu	Türkçe Ders Notu Ortalaması
Deney Grubu	81,24
Kontrol Grubu	80,66

Tablo 7'ye göre kontrol grubu olan 7/B'nin bir önceki eğitim öğretim yılına ait Türkçe ders notu ortalaması 80,66 olarak belirlenmiştir, deney grubu olan 7/C'nin ise not ortalaması 81,24'tür.

Grupların Türkçe dersi başarı puanlarının normal dağılıma uyma durumları grafiksel olarak ve Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi normal dağılım varsayım analizine göre, p'nin en az .05 olması durumunda normal dağılım gerçekleşmiş sayılır (Büyüköztürk, 2019).

Tablo 8

Türkçe Dersi Başarı Puanlarının Normal Dağılım Varsayım Analizi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu	,217	30	,001	,858	30	,001
Kontrol Grubu	,126	30	,200	,923	30	,032

Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe ders notu puanları normal dağılım göstermemektedir çünkü $p \geq .05$ koşulu sağlanmamıştır. Normal dağılım göstermeyen bu veriler arasında anlamlı farklılık olup olmama durumları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Not Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	SS	t	p
Deney Grubu	30	14,77	.280	.780
Kontrol Grubu	30	12,31		

Tablo 9'da deney ve kontrol gruplarının bir önceki eğitim öğretim yılına ait Türkçe ders notlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. $p \geq .05$ olduğu için çalışmanın

başlangıç aşamasında grupların Türkçe ders başarısı olarak birbirine denk olduğu söylenebilir. Çünkü p değerinin .05' e eşit ya da ondan düşük olması durumunda iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenir (Pallant, 2016). Bu bakımdan p değeri .780 olduğundan gruplar arası puan farkı anlamlı düzeyde değildir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda kullanılan veriler, nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Sekiz hafta boyunca çalışma grubundaki öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test ile son test verileri, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçekler vasıtasıyla, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla, odak grup görüşmesiyle ve araştırmacı alan notlarıyla toplanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma amacı doğrultusunda hem nicel hem de nitel verilerden faydalanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın veri toplama süreci detaylandırılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama araçları	• Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği
	• Konuşma Kaygısı Ölçeği
Nitel veri toplama araçları	• Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu
	• Uygulama öğretmeni görüşme formu
	• Alan notları
	• Odak grup görüşmesi

3.3.1.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel verileri toplamak için çeşitli değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Konuşma becerisinin gelişim düzeyini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek için Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğe araçları geçerli ve güvenilir ölçümler üretebildikleri belirlendikten sonra araştırma kapsamında kullanılmıştır.

Çalışma grubu belirlendikten sonra deney ve kontrol grubuna ön test olarak konuşma kaygı ve beceri ölçekleri uygulanmıştır. Daha sonra sekiz hafta süreyle deney grubunda belirli bir ders planı dikkate alınarak strateji temelli etkinliklerle konuşma eğitimi verilmiştir. Aynı süreçte kontrol grubu konuşma eğitimi Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitabı çerçevesinde normal seyrinde işlemeye devam etmiştir. Sekiz hafta sonra konuşma kaygı ve beceri ölçekleri yeniden deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

3.3.1.1.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Bunun için Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçme aracı geliştirmek için öncelikle bu konuda literatür taraması yapılmış ve mevcut konuşma becerisi değerlendirme ölçekleri (Aykaç, 2011; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012; MEB, 2006; Sallabaş, 2011; Sargın, 2006) incelenmiştir. İncelenen ölçekler çalışma için yararlanmaya uygun olup olmaması yönünden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme neticesinde mevcut ölçeklerden bazılarının çalışma grubunun seviyesine uygun olmadığı (Aykaç, 2011; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012), bazılarının geçerlik ve güvenirlik analizleri hakkında detaylı bilgi bulunmadığı (Aykaç, 2011; Sargın, 2006), bazılarının sadece belli bir konuda konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarı niteliğinde olduğu (Aykaç, 2001- “kendinizi tanıtınız” konusu), bazılarının ise güncel Türkçe dersi öğretim programındaki konuşma kazanımlarını ölçek maddelerinde içermediği (Aykaç, 2011; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012; Sallabaş, 2011) tespit edilmiştir. Bu eksikleri gidermek adına araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek hazırlanması uygun görülmüştür.

3.3.1.1.1.1. Literatür Taraması ve Madde Havuzu Oluşturulması

Ölçeğin madde havuzu oluşturma aşaması iki temel veriye dayanmaktadır. İlk veriler literatür taramasından elde edilen verilerdir. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için konuşma ve konuşma stratejileri başta olmak üzere, alana özgü temel kuram ve kavramlar taranmış, kabul gören ölçekler gözden geçirilmiş, madde havuzunun oluşturulmasında bu kaynaklardan yararlanılmıştır.

Madde havuzunu oluşturan ikinci veri ise öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu kapsamda, MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Bu amaçla açık uçlu iki sorudan oluşan form hem basılı olarak hem de “Google Form” ile dijital platformlar üzerinden öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu şekilde ihtiyaç analizi için form (Bkz. Ek- 4: Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği İhtiyaç Analizi Formu) 100’den fazla öğretmene ulaştırılmış ve alınan cevaplar ölçek maddelerine dönüştürülmüştür.

Bu iki temel verinin yanında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı konuşma kazanımları ve Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi ile ilgili etkinlik yönergeleri de madde havuzu oluşturmada etkili olmuştur. Tüm bunların neticesinde 50 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır.

3.3.1.1.1.2. Uzman Görüşüne Başvurulması

Madde havuzu şekillendikten sonra, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçekteki 50 maddenin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirmeye uygun olup olmadığı elektronik posta yoluyla 10 uzmanın görüşüne sunularak belirlenmiştir. Bu doğrultuda üniversitelerin Türkçe Eğitimi bölümünde çalışan 4 akademisyenden, ölçme ve değerlendirme alanında çalışan 1 akademisyenden, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan ve doktora düzeyinde eğitimini sürdüren 4 Türkçe öğretmeninden ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda çalışan ve eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimine devam eden 1 sınıf öğretmeninden (toplam 10 uzman) taslak ile ilgili görüş alınmıştır.

Uzmanlar, araştırmacının hazırladığı maddelere yönelik değerlendirme yapmışlardır. Her bir madde için “uygun” ve “uygun değil” şeklinde görüş bildiren bir form hazırlanmıştır. Daha sonra uzmanlardan gelen veriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, her bir maddenin ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçüp ölçmediğini ve ilgili yapıyı yordayıp yordamadığını belirlemek için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde en az beş veya en fazla kırk uzman görüşüne başvurulur. Her bir maddenin kapsam geçerlik oranını belirlemek için, ilgili maddeye "uygun" görüş bildiren uzman sayısı, ilgili maddeye yönelik görüş bildiren uzmanların toplam sayısına bölünür ve çıkan sonucun bir eksiği ile doğru sonuç elde edilir (Yurdugül, 2005). Lawshe tekniğine göre 10 kişilik uzman görüşü (bu araştırmada görüşüne başvuru alan uzman sayısı) için minimum kapsam geçerlik oranı 0,62 olmalıdır.

Lawshe tekniği şu şekilde formüle edilir:

$$\text{Kapsam Geçerlik Oranı} = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Şekil 11. Lawshe Tekniği Formülü

3.3.1.1.3. Ön Deneme Formunun Hazırlanması

Uzmanlar tarafından belirtilen görüşler excel programı kullanılarak tabloya dönüştürülmüş ve kapsam geçerlik formülü kullanılarak minimum değerler elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranı 0,62'nin altında kalan maddeler ölçek taslağından çıkarılmıştır. Bu bağlamda 10, 16, 34, 42, 45, 46, 48 ve 50. maddeler birden çok özelliği ölçmesi, başka maddelerle binişik olması, açık-anlaşılr olmaması ve puanlayıcılar arasında düşük ilişki vermesi gibi nedenlerle ölçekten çıkarılmıştır. 9, 24, 27 ve 41. maddeler ise düzenlenmiştir.

Faktör analizi için hazır hale getirilen ölçekte 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Buna göre ölçeğin seçenekleri ve puanlaması şu şekildedir: Tamamen Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kararsızım=3, Katılmıyorum=2, Tamamen Katılmıyorum=1. Bu taslak ölçeğin 3, 13, 17, 18 ve 23. maddeleri anlamca olumsuz ifadelerden oluştuğu için bu maddelerde puanlama ters yönden işlemiştir.

3.3.1.1.4. Ölçeğin Faktör Analizinin Yapılması

3.3.1.1.4.1 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin deneme formunun yapısal geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla Malatya'nın Battalgazi ve Yeşilyurt ilçeleri içinde

bulunan ortaokullarda ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. AFA için çalışma grubunu Malatya il merkezindeki ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 423 öğrenci oluşturmaktadır. İlk çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubu

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Mevlana Ortaokulu	50
Biruni Ortaokulu	48
Melikşah İmam Hatip Ortaokulu	50
Topsöğüt Karşıyaka Ortaokulu	35
Cevat Çobanlı Ortaokulu	35
Mevlana Ortaokulu	38
Necip Fazıl İmam Hatip Ortaokulu	46
Hanımın Çiftliği 100. Yıl Atatürk Ortaokulu	43
Farabi Ortaokulu	36
Şehit Zekeriya Bitmez İmam Hatip Ortaokulu	42
Toplam	423

Taslak ölçekten elde edilen veriler SPSS 22.0 programı ile %95 ve %99 güven düzeylerinde analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeyleri içsel tutarlılık (internal consistency) yöntemiyle hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik ölçütünden faydalanılmıştır. Daha sonra madde toplam korelasyonu belirlenmiş ve herhangi bir ölçek maddesinin silinmesi halinde Cronbach Alpha değerlerindeki değişimin ne şekilde olacağı incelenmiştir. Ölçek geçerliliğini test etmek maksadı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklanan faktör yapısına daha doğru karar vermek adına yamaç grafiği incelenmiş, maddelerin ayırt ediciliklerinin incelenmesi için %27 alt ve üst dilim madde ayırt edicilik analizi yapılmıştır.

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği için elde edilen veriler sayısal olarak işlenmiş ve ardından analiz edilmiştir. Faktör analizi yapabilmek için gerekli olan ön koşullar incelenmiştir. Bu koşullardan ilki verilerin faktör analizi yapılabilmesi için yeterli sayıda olmasıdır. Bu durumu sınamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Faktör analizi için ikinci koşul ise değişkenler arasındaki ilişkinin varlığıdır. Bu durumu incelemek için Barlett Küresellik testi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2013). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi (Barlett’s Test of Sphericity) ile verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar verilmiştir. KMO çalışmadaki örneklem grubunun büyüklük olarak yeterliliğini ölçer. Faktör analizi için KMO

değerinin en az 0,50 olması beklenir (Büyüköztürk, 2019). Taslak ölçeğin KMO değerleri Tablo 12’de gösterilmektedir:

Tablo 12

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’nin KMO ve Bartlett Testi

KMO and Bartlett’s Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.919
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5684.823
	df	861
	P	.000

Bartlett Küresellik Testi, faktör analizi yapılması için değişkenler arasındaki ilişkinin yeterliğini, verilerin normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığını test eder. Tablo 12’de Ki-Kare değeri 5684.823, serbestlik derecesi (df/degrees of freedom) 861, p değeri (sig./significance/anlamlılık) .000 olarak görülmektedir. Testte p değerinin 0.05’in altında olması koşulu aranır. Ölçek taslağı bu koşulu karşılamaktadır. Tabloda KMO değeri .919’dur ve Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). KMO değerinin 1’e yakın olması, veri yapısının faktör analizi için yüksek oranda yeterlik ve uygunluk içerdiğine işaret eder. Bu sonuçlar pilot örneklem sonucunda toplanan verinin faktör analizine uygun olduğu ve elde edilen dataların çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinde ispattır. Zira, KMO katsayısı örneklem büyüklüğü ve değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu test etme işlevi görmektedir. Kalaycı’ya (2017) göre $KMO > 0,90$ ise mükemmel, $0,80 < KMO < 0,90$ arası çok iyi, $0,70 < KMO < 0,80$ arası iyi, $0,60 < KMO < 0,70$ arası orta, $0,50 < KMO < 0,60$ arası kötü, $KMO < 0,50$ ise kabul edilemez şeklinde raporlanmaktadır.

Çalışma grubuna ait verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıldıktan sonra temel bileşenler metodu (principal components) kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle faktör sayısını belirlemek için faktör bileşenlerinin (component) toplam varyansa yaptığı katkı göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 13

Konuşma Becerisi Ölçeğine Ait Güvenirlilik, Açıklayıcı Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Faktörler			Madde-Ölçek İlişkisi
	1	2	3	
Madde 10	0,790			0,864
Madde 33	0,794			0,821
Madde 36	0,814			0,779
Madde 7	0,860			0,741
Madde 34	0,863			0,774
Madde 8	0,909			0,724
Madde 25	0,918			0,715
Madde 4		0,616		0,580
Madde 3		0,672		0,411
Madde 12		0,690		0,847
Madde 2		0,714		0,809
Madde 30		0,753		0,739
Madde 5		0,757		0,830
Madde 6		0,778		0,649
Madde 1		0,783		0,772
Madde 42			0,736	0,820
Madde 20			0,756	0,745
Madde 11			0,840	0,779
Madde 21			0,840	0,683
Madde 15			0,865	0,710
Güvenirlilik	0,969	0,935	0,947	0,964
Özdeğer	8,477	4,942	2,635	
Açıklanan varyans	28,821	16,812	8,959	54,581

Tablo 13'te görüldüğü gibi ölçekteki 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 37, 38, 39,40 ve 41 nolu maddelerin diğer maddeler ile olan ilişki değerinin 0,30 değerinin altında olduğundan ve faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan maddeler için 0.30'un üzerinde bir madde ilişkisi olduğundan ölçekten madde çıkarılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (C.Alpha = 0.964).

Ölçekten bir maddenin durmasına karar vermek için faktör yük değerinin 0,45 değerinden fazla bir değer olması ölçütü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019). Aynı zamanda maddelerin örtüşmesi incelenerek bir faktöre yüklenme durumları da dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörlü yapısında maddelerin hangi faktörler altına dağılacığına karar vermek adına “döndürülmüş temel bileşenler analizi” kullanılmıştır. Birden fazla faktöre yük veren maddelerin faktör yüklerinin birbirine yakın

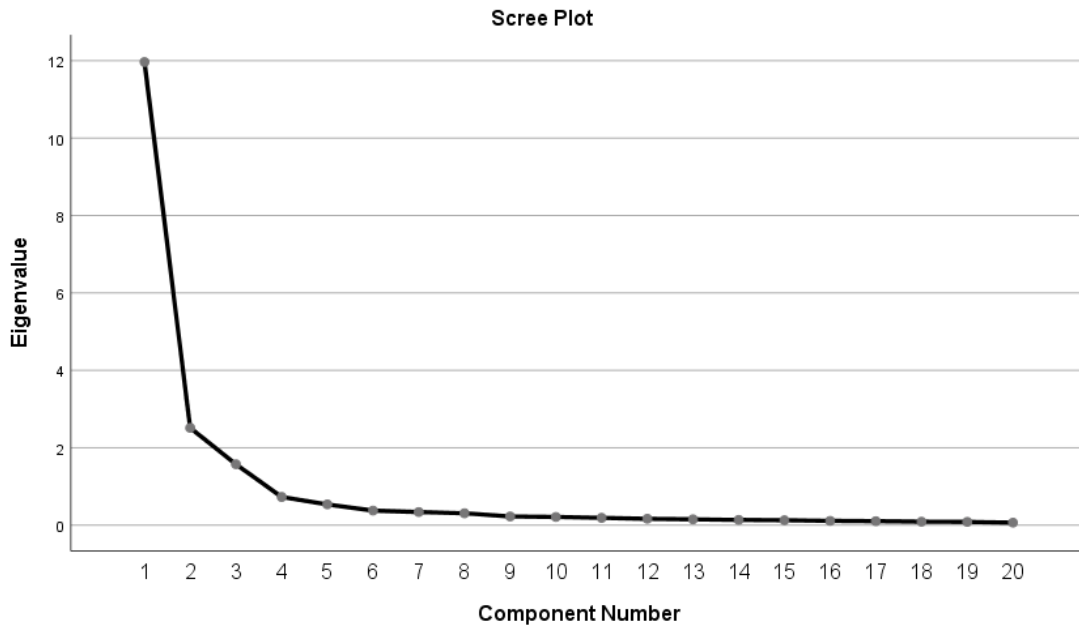
olmasından dolayı döndürülmüş faktör analizi sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Faktörler arasında yüksek bir ilişki olması nedeniyle Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılmıştır.

Birinci faktör 8.477'lik öz değer ile tek başına ölçeğin %28,821'ini açıklar. Faktör altındaki maddeler incelendiğinde faktöre “**İçerik**” adı verilmiş olup faktörün güvenirlik düzeyinin 0.969 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İkinci faktörün 4.942'lik öz değer ile tek başına ölçeğin %16,812'sini açıkladığı görülmektedir. Faktör altındaki maddeler incelendiğinde faktöre “**Sunum**” adı verilmiştir ve faktörün güvenirlik düzeyinin 0.935 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü faktörün 2.635'lik öz değer ile tek başına ölçeğin %8,959'unu açıkladığı ve faktörün güvenirlik düzeyinin 0.947 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör altındaki maddeler incelendiğinde faktöre “**Etkileşim**” adı verilmiştir. Üç faktörün ise toplamda ölçeğin %54.581'ini açıkladığı belirlenmiş olup bu oran %40'ın üzerinde olduğundan yeterli açıklama oranına sahip olduğunu göstermektedir. Kline (1994), yapı geçerliği için önemli bir gösterge olarak toplam varyansın açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olmasını kabul eder.

Ölçeğin faktör yapısına daha doğru karar vermek için yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelenmiş ve incelenen yamaç grafiği şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç grafiği incelendiğinde ölçeğin öz değerinin 1'in altına indiği andaki kırılmanın 3. faktörden sonra durağanlaştığı görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin 3 faktörlü yapısının en uygun yapı olduğunu göstermektedir.

Tablo 14

Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi

Madde No	t	p
Madde 1	-7,953	0,001**
Madde 2	-9,316	0,001**
Madde 3	-2,931	0,005**
Madde 4	-6,215	0,001**
Madde 5	-11,767	0,001**
Madde 6	-4,977	0,001**
Madde 7	-11,219	0,001**
Madde 8	-10,348	0,001**
Madde 10	-20,448	0,001**
Madde 11	-15,906	0,001**
Madde 12	-11,836	0,001**
Madde 15	-12,217	0,001**
Madde 20	-16,278	0,001**
Madde 21	-10,78	0,001**
Madde 25	-11,331	0,001**
Madde 30	-7,852	0,001**
Madde 33	-12,998	0,001**
Madde 34	-13,518	0,001**
Madde 36	-12,334	0,001**
Madde 42	-15,426	0,001**
**p<0.01		

Yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla son olarak faktör analizi için alt – üst grup ortalama farkına dayalı madde analizi yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin %27'lik alt ve üst gruplarının belirlenmesi için ölçeğinin toplam puanları küçükten büyüğe sıralanmıştır. Sıralanan puan düzeylerinin %27'lik kısmına gelen en düşük ilk 114 ve en yüksek ilk 114 kişinin değeri incelenmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğinin kararının verilmesinde kullanılan %27 alt ve üst değerlerinin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu durum ölçeğin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2019).

Tablo 15*Ölçeğin Maddeleri ile Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri*

Madde No		r	p
Madde 1	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	0,796	0,001**
Madde 2	Konuşurken nefesini ayarlar.	0,829	0,001**
	Konuşurken “şeyyy, ıııı, eeee, hımmm” gibi anlamsız		0,005**
Madde 3	sesler çıkarır.	0,451	
Madde 4	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.	0,625	0,001**
Madde 5	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.	0,850	0,001**
Madde 6	Standart Türkçe ile konuşur (İstanbul Türkçesi).	0,684	0,001**
Madde 7	Tekrara düşmeden konuşur.	0,771	0,001**
Madde 8	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.	0,757	0,001**
Madde 10	Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.	0,880	0,001**
Madde 11	Beden dilini etkili kullanır.	0,807	0,001**
Madde 12	Akıcı bir şekilde konuşur.	0,865	0,001**
	Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurarak		0,001**
Madde 15	etkileşime geçer.	0,742	
	Konuşmasında seslenme ifadelerini etkili biçimde		0,001**
Madde 20	kullanır.	0,776	
	Dinleyicilerin tepkilerini izler ve konuşmayı bu		0,001**
Madde 21	tepkilere göre sürdürebilir.	0,718	
Madde 25	Kelimeleri anlamına uygun olarak kullanır.	0,746	0,001**
Madde 30	Konuşması anlaşılacak hızdadır.	0,766	0,001**
Madde 33	Zengin bir kelime hazinesi ile konuşur.	0,842	0,001**
Madde 34	Somut örneklerle konuyu destekler.	0,801	0,001**
	Konuşurken konunun sınırlarını belirler ve konu dışına		0,001**
Madde 36	çıkamaz.	0,804	
Madde 42	Konunun içeriğine göre jest ve mimiklerini ayarlar.	0,840	0,001**
**p<0.01			

Madde-toplam ilişki değeri tüm maddeler için 0,30'un üzerinde olduğu için, maddelerin ölçeğe gücünün yeterli seviyede olduğu düşünülmüştür. Tablo 15 incelendiğinde, ölçek maddeleri ile ölçekten elde edilen ortalama puan arasındaki ilişkilerin 0.451-0.880 arasında değişmekte olduğu ve ilişkilerin istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülür ($p<0.05$). Bu sonuca göre maddelerin birbirleri ile tutarlılığında herhangi bir sorun bulunmamaktadır.

3.3.1.1.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

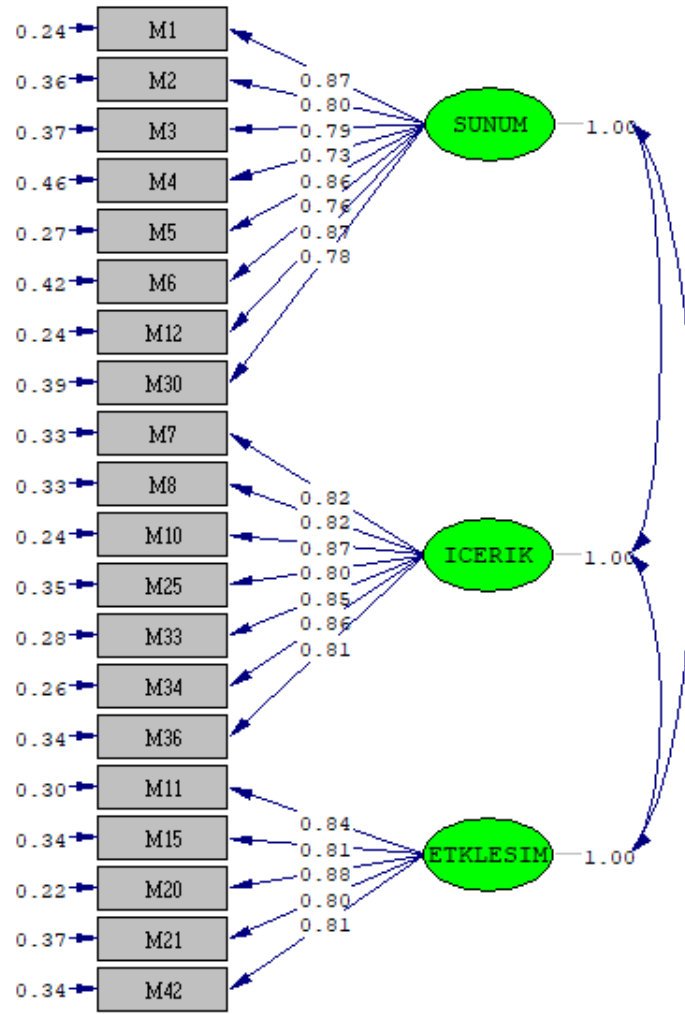
Ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla, AFA'nın örneklem grubundan farklı olarak ikinci bir gruba uygulama yapılmıştır. Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe sınırları içinde bulunan ortaokullarda, 223 öğrenciye ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA uygulamalarındaki örneklemin ve veri setinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin çalışma grubunu oluşturan 223 öğrenciye ait veriler Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16*Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışma Grubu*

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Vali Galip Demirel Ortaokulu	32
Necip Fazıl İmam Hatip Ortaokulu	24
Hidayet Ortaokulu	27
Hasan Varol 2 Ortaokulu	30
Yaşar Öncan Ortaokulu	26
Barguzu Ortaokulu	20
Recai Kutan Ortaokulu	19
Orduzu Elmasuyu Ortaokulu	22
Somuncubaba İmam Hatip Ortaokulu	23
Toplam	223

Açıklanan faktör yapısının doğruluğunun kontrol edilmesi için ana çalışma yapılmış ve ulaşılan ana çalışma sonucu doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’da modelin uygunluğunun tespit edilmesinde kullanılan çeşitli uyum indeksleri bulunmaktadır. Bu çalışmada Ki kare uyum iyiliği indeksi ile birlikte, IFI, CFI, RMSEA, GFI, RMR gibi uyum kriterleri de dikkate alınmıştır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

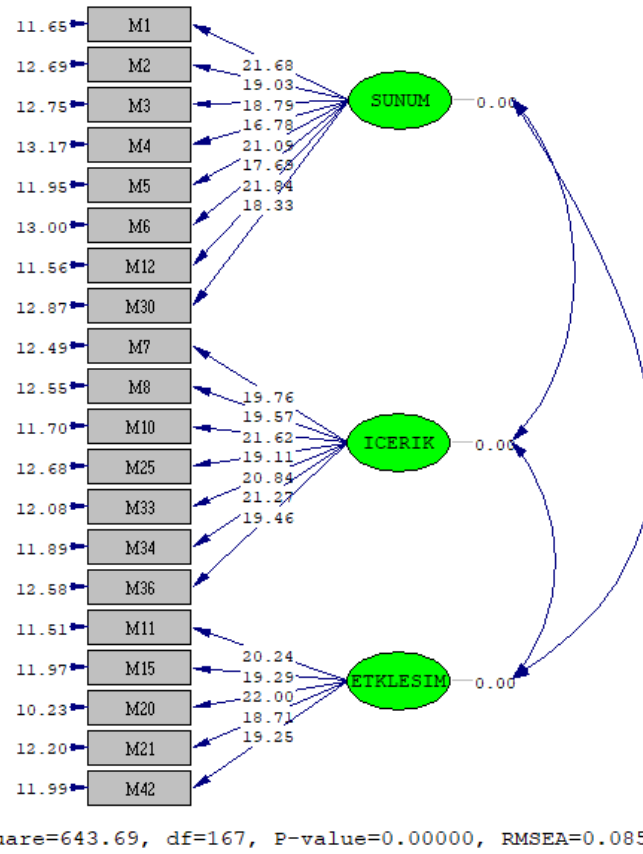
Açıklanan faktör yapısını doğrulamak için 223 katılımcıya ulaşılmış ve yapılan DFA analizine ait standardize edilmiş beta kat sayıları Şekil 13’te verilmiştir:



Chi-Square=643.69, df=167, P-value=0.00000, RMSEA=0.085

Şekil 13. Konuşma Becerisi Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı

Şekil 13 incelendiğinde, konuşma becerisi ölçeğine ait DFA sonuçlarına göre, ilk aşamada uyum kriterlerinin istenilen seviyede çıkması nedeniyle maddeler arasında modifikasyon yapılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçek faktör yüklerine ait t değerleri ise Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. Konuşma Becerisi Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait t Değerleri

Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek maddelerin faktör yüklerinin 0.73–0.87 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir düzeydedir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,58’den büyük olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi modelinin kabul edilme durumuna karar verebilmek için uyum kriterlerine bakılmaktadır. Schermelleh-Engel ve diğerlerine (2003) göre, kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Konuşma Becerisi Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Sonucu
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5	3,854
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0,085
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,041
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0,980
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0,980
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0,980
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0,940
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0,910
IFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0,980
RFI	$0.95 \leq RFI \leq 1$	$0.90 \leq RFI \leq 0.95$	0,970

Geliştirilen ölçeğin ana çalışma sonucu uyum kriterlerin kabul edilebilir ve mükemmel uyum aralığında olduğu belirlenmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde, en önemli uyum değeri olan X^2 değerinin df değerine olan oranının 3.854 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,085 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum kriterlerinin kabul edilebilir veya mükemmel uyum aralığında olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgular ışığında açıklanan faktör yapısının ana çalışmada da doğrulandığı belirlenmiştir.

Tablo 18

Konuşma Becerisi Ölçeğine Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha, AVE ve CR Değerleri

Faktörler	Cronbach's Alpha	CR	AVE
Sunum	0,935	0,939	0,655
İçerik	0,969	0,941	0,694
Etkileşim	0,947	0,917	0,686
Konuşma Becerisi Ölçeği Genel Cronbach's Alpha: 0,964			

Ölçüm modelinin güvenilirliği, ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR) değerlerine bakılarak sınanmıştır. Tablo 18'deki CR değeri eşik değer olan 0.70 değerinin üzerinde ve AVE değeri eşik değer olan 0.50 değerinin üzerinde belirlendiğinden ölçüm modelinin güvenilirliği ve yakınsama geçerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Ana çalışma sonucu ölçeğin ve faktörlerin güvenilirlik düzeylerinin ise oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (Cronbach's Alpha>0.70). Tüm bu analizler sonucunda 20 maddeden oluşan üç faktörlü Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği elde edilmiştir.

3.3.1.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği

3.3.1.1.2.1. Konuşma Kaygısı Ölçeği İçin Literatür Taraması Yapılması

Konuşma kaygısı ile ilgili olarak hangi ölçeğin kullanılacağı hususunda kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Mevcut bazı ölçekler (Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Gündüz ve Demir, 2021; Kinay ve Özkan, 2014; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2012; Suroğlu Sofu, 2012; Yıldırım, 2015) olumlu ve olumsuz yönleriyle karşılaştırılmıştır. Netice olarak ise ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısını değerlendirmeye yönelik bir veri toplama aracı olarak Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” uygun bulunmuştur. Çünkü incelenen ölçeklerden bazıları öğretmen adaylarının konuşma kaygısını ölçmeye yöneliktir (Kinay ve Özkan, 2014; Sevim, 2012; Suroğlu

Sofu, 2012), bazıları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneliktir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013), bazıları ise konuşmayı daha çok yakın çevre ile kurulan iletişim boyutunda ele almıştır (Yıldırım, 2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik olan ve literatürde yaygın olarak kullanıldığı görülen ölçek ise Demir ve Melanlıoğlu'na (2014) ait olan “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği”dir. Ancak bu ölçek maddeleri detaylı olarak incelendiğinde öğrencinin konuşma kaygı düzeyi ölçülürken Türkçe dersine yönelik tutumun da fazlaca işin içine katıldığı izlenimi uyanmaktadır. Çünkü ölçekteki bazı ifadeler kişinin duyuşsal niteliklerini ortaya koymanın yanında Türkçe dersine yönelik tutumunu da ölçmeye yöneliktir.

Doğrudan ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçmeye yönelik hazırlanması, güncel olması ve geçerlik güvenirlik analizlerine ilişkin detaylı bilgiler içermesi nedeniyle Gündüz ve Demir (2021) tarafından hazırlanan konuşma kaygısı ölçeği bu araştırmada kullanmaya uygun bulunmuştur. Ölçekte konuşma kaygısının duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik alt boyutlarına ilişkin maddeler bulunur. 5’li Likert tipte olan bu ölçekte ters puanla gerektiren bir madde bulunmaz.

3.3.1.1.2.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin Kullanılması İçin İlgili İzinlerin Alınması

Araştırma kapsamında yapılacak olan konuşma kaygısı düzeyini tespit etme işleminde Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Gündüz ve Demir tarafından hazırlanan bu konuşma kaygısı ölçeği geçerlik ve güvenirlik verileri, maddelerinin kaygıyı ölçmeye elverişli olması ve çalışma grubunun seviyesine uygun olması bakımından araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunun için araştırmacılar Sezgin Demir ve Abdurrahman Gündüz’e elektronik posta yoluyla ulaşılmış ve ölçeğin kullanımı için izin istenmiştir. Her iki araştırmacı da olumlu görüş bildirmiş ve ölçeğin kullanımı için izin vermişlerdir (Bkz. Ek-7).

3.3.1.1.2.3. Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Araştırmada nicel verileri toplama kapsamında kullanılan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” duyguları yerli yerinde, etkili ve etkin bir şekilde kullanarak hayata uyum sağlayabilme becerisi olan duygusal zekanın konuşma kaygısı ile ilişkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır. 21 maddeden oluşan bu ölçek geliştirilirken aşama aşama bazı işlemler uygulanmıştır (Gündüz ve Demir, 2021).

Maddelerin Hazırlanması: Konuşma kaygısı kavramını daha iyi anlamak için öğrencilerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca konuşma dil becerisi ve kaygı ile ilgili alan yazın gözden geçirilmiştir. Bu araştırmalar ışığında yetmiş cümleden oluşan konuşma kaygısı havuzu oluşturulmuştur. Havuzundaki maddelerin yapı geçerliğini artırmak için Bitlis il merkezinde devlet okullarında aktif olarak görev yapan üç Türkçe öğretmeni ve Fırat Üniversitesinde çalışan iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ek olarak, makalelerin dil ve anlatım hatalarına sahip olup olmadığına bakılmıştır. Bu prosedürlerin bir sonucu olarak, düzeltmeler ve eklemeler yapılarak 51 maddelik bir ölçeğe formu oluşturulmuş ve AFA için hazır hale getirilmiştir.

Ölçek İçin Örneklem: Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin (KKÖ) açımlayıcı faktör analizi için Bitlis il merkezindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 449 öğrenci küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Test tekrar test uygulaması için 143 öğrenci, eş değer form güvenirliği için 172 öğrenci, DFA için ise 4 ortaokuldan farklı şubelerden 450 öğrenci seçilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi: Veri setinin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılan değerlendirmede Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) değeri .94 bulunmuştur. Bu durum örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: KKÖ'nün model uyumunu denemek amacıyla LISREL programı kullanılarak 21 madde üzerinden 3 faktörlü şekilde ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sırasında en çok olabilirlik kestirim yöntemi kullanılmıştır. LISREL programı kullanılarak gerçekleştirilen ikinci düzey DFA kapsamında öneriler doğrultusunda gerekli modifikasyon işlemleri yapılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Sonuç: Yapılan analizler sonucunda 21 maddelik, 3 boyutlu, geçerli ve güvenilir konuşma kaygısı formu elde edilmiştir. Konuşmanın test-tekrar test ($r=.78$) ve eş değer form uygulamasında ($r=.50$) elde edilen sonuçlar ve iç tutarlılık ($\alpha=.90$) iki yarı güvenirlik testlerinden ($r=.86$) elde edilen seviyesinin iyi olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bilişsel, fiziksel, duygusal alt boyutları olan Likert tipi ölçeğe formunda “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Hiç Katılmıyorum (1)” biçiminde oluşturulmuş, 21 madde ve 3 alt boyutlu, güvenilir ve geçerli ölçümlere sahip bir konuşma kaygı ölçeği elde edilmiştir (Bkz. Ek- 6).

3.3.1.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunu sekiz haftalık konuşma etkinlikleri uygulamasına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Konuşma stratejileri öğretiminin verimliliği, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu, en kolay/ en zor öğrenilen konuşma stratejisi, en beğenilen konuşma etkinliği gibi konularda öğrenci görüşleri alınmıştır. Yapılan uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi, uygulamanın verimli/verimsiz yönleri gibi hususlarda ise öğretmen görüşüne başvurulmuştur.

Söz konusu araçların yapılandırılması sürecinde zaman zaman uzman görüşüne başvurulmuş; pilot uygulamalarla da araçların kullanımı denenmiş ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelere gidilmiştir.

3.3.1.2.1. Öğrenci Görüşme Formu

Deney grubu öğrencilerinin stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri uygulama sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Bkz. Ek-12) kullanılmıştır. Böylece sürecin verimliliği, en beğenilen etkinlik, sıkıcı bulunan etkinlik ve konuşma stratejilerine yönelik öğrenci algısı ortaya çıkarılmıştır. Görüşme sorularının tarafsız, anlaşılır, öğrencilerin cevaplayabileceği nitelikte, tek amaca yönelik ve varsayimsız olmasına dikkat edilmiştir (Karasar, 2019). Görüşme formunda yer alan sorularla ilgili olarak biri eğitim programları ve öğretimi alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında çalışan üç akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda yapılandırılmıştır.

3.3.1.2.2. Öğretmen Görüşme Formu

Konuşma stratejilerine dayalı etkinliklerle hazırlanan eğitimi deney grubunda Türkçe derslerini yürüten öğretmen uygulamıştır. Bu sayede hazırlanan konuşma eğitimi Türkçe dersinin doğal akışı içerisinde öğrenciye uygulanmıştır. Çünkü konuşurken öğrencilerin kaygı ve korku yaşamaması, kendini rahatça ifade etmesi aktif katılım için bir ön koşuldur. Konuşma stratejileri eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini almak üzere tamamı açık uçlu sorulardan oluşan bir form (Bkz. Ek-14) hazırlanmıştır. Taslak form iki akademisyenin görüşlerine sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.1.2.3. Odak Grup Görüşmesi

“Odak grup (focus group) genellikle bazı ortak özelliklere sahip 4-12 katılımcıyla ve bir moderatörle gerçekleştirilen, katılımcıların gerçek düşüncelerini saklama gereği duymayacağı çok sesli bir ortam yaratılarak veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir” (Gülcan, 2021, s. 97). Bowling’e (2002) göre odak grup görüşmesi küçük bir grupta lider arasında yapılan yapılandırılmamış bir görüşmedir. Bu görüşme tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmeyi sağlar (Akt. Çokluk vd., 2018). Onwuegbuzie ve diğerlerine (2009) göre, “odak grup yöntemi genellikle sosyal bilimler ve nitel araştırmacılar tarafından aynı anda birden çok katılımcıdan eşzamanlı olarak bilgi almak için kullanılan güvenilir bir yöntemdir” (Akt. Gülcan, 2021, s. 98).

Araştırmanın katılımcılar üzerinde bıraktığı izlenimin nasıl olduğuna cevap aranırken odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır (Bkz. EK-13). Odak grup görüşmesi öğrencilerin etkinlik ve uygulama süreci hakkındaki fikirlerini almak amacıyla uygulanmıştır. Son etkinlikler de uygulandıktan sonra deney grubu öğrencilerin bir kısmıyla bu görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bireysel görüşmeler için katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi son test başarı durumları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’nden elde ettikleri puanlara göre düşük, orta ve yüksek puanlı toplam 9 öğrenci ile araştırmacı moderatörlüğünde yüz yüze görüşme yapılmış ve konuşmaların daha sonra deşifre edilmesi amacıyla görüşme video ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşme esnasında öğrenciler motive edilerek güvenli ve etkileşimli bir ortamda görüşlerini rahatça ifade etmeleri sağlanmıştır. Açık uçlu, yönlendirme içermeyen, katılımcıları yargılamayan sorular araştırmacı tarafından önceden belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış bu sorularla öğrencilerin konuşma stratejileri eğitimi sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.3.1.2.4. Alan Notları

Nitel araştırmacıların fikirlerini derinlemesine yazmaları, sahada iken fikirleri üzerine derinleşmeleri ve notları tekrar tekrar okumaları önem taşır. Araştırma süreci

boyunca birbirini izleyen notlar yazmak, araştırmacıyı analizin içinde tutar ve fikirlerinin soyutlama düzeyinin artmasını sağlar (Çelik vd., 2020). Bu bağlamda araştırmacı, deney ve kontrol grubunda zaman zaman derslere gözlemci olarak katılarak, Türkçe derslerine uygulama sırasında ve uygulama sonrasında katılım sağlayarak notlar tutmuştur. Araştırma süresince karşılaşılan zorluklar, süreçteki değişiklikler, uygulamaya ilişkin düşünceler ve önerilere yönelik olarak araştırmacı tarafından notlar yazılmıştır. Özellikle öğrencilerin konuşma tutumları, konuşma yanlışları, etkinliklere katılım durumları, öğrencilerin konuşma stratejilerini benimseme düzeyleri not edilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde gerekli yerlerde araştırmacının alan notlarından alıntılar yapılmış ve böylece araştırma bulguları desteklenmiştir.

3.4. Deneysel İşlem Süreci

3.4.1. Konuşma Konularının Belirlenmesi

Ön test ve son test aşamasında öğrencilere uygulanacak konuşma konuları belirlenirken mevcut müfredata göre hareket etmek esas alınmıştır. Ön test uygulamasının yapıldığı eylül ayında okulda okutulan ders kitabına göre “Erdemler” teması işlenmektedir. Bu nedenle konuşma konuları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın “Erdemler” temasına yönelik alt tema önerileri içerisinde seçilmiştir. Son test uygulamasının denk geldiği kasımda ise “Duygular” teması işlenmektedir. Bu nedenle son test konuşma konuları da yine programdaki “Duygular” temasının alt tema önerileriyle belirlenmiştir. Buna göre ön test ve son testte kullanılan konuşma konuları şöyledir:

Tablo 19

Ön Test ve Son Test Konuşma Konuları

Ön Test Konuşma Konuları (Erdemler teması ile uyumlu)	Son Test Konuşma Konuları (Duygular teması ile uyumlu)
Dürüstlük ve Güven	Heyecan
Dostluk	Duygu Yönetimi
Sevgi ve Saygı	Kaygı ve Korku
Paylaşma ve Yardımlaşma	Mutluluk
Sabır	Beğenme, Takdir Etme
Ahlâk	Sevgi ve Özlem

Öğrencilere konuşma yaptırılırken üniteyle ilişkili alt tema konuları tahtaya yazılmış, öğrencilerin konulara alışması için öğretmen bu alt temalarla ilgili bazı kısa açıklamalar yapmıştır. Ardından istedikleri konuyu seçerek üzerine düşünmeleri için öğrencilere biraz zaman verilmiş ve birkaç dakikalık hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrenciler kendilerine yakın hissettikleri konuyu tercih etme noktasında tamamen serbest bırakılmıştır. Konu üzerinde cümlelerini toparlamakta zorlanan veya doğrudan konuşmaktan çekinen öğrencileri uygulama öğretmeni çeşitli yönlendirici ipuçlarıyla konuşmaya cesaretlendirmiştir.

3.4.2. Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinliklerinin Hazırlanması

Konuşma etkinlikleri hazırlanırken öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Ardından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı konuşma kazanımları incelenmiştir. 2022- 2023 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı devlet okullarında okutulan 7. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir. İncelen kitapta bulunan etkinlikler dört temel beceri ile ilişkili olma durumuna göre analiz edilmiş, doğrudan konuşma becerisine yönelik etkinliklere odaklanılmıştır. Ardından hem öğretim programı ile ilişkili olma hem de 7. sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleriyle uyumlu olma gözetilerek konuşma etkinlikleri hazırlanmıştır. Konuşma stratejileri, araştırmacı tarafından hazırlanan bu etkinliklere yerleştirilmiştir. Kimi zaman doğrudan etkinlik yönergesinde sadece strateji adı yer almış, kimi zaman stratejinin işlevi etkinlik yönergesinde yer almış, kimi zaman da etkinlik içeriği strateji ile birebir örtüşecek şekilde düzenlenmiş ancak açıklamaya yer verilmemiştir.

Konuşma etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ve bir konuşma stratejisini yansıtır olmasa esas alınmıştır. Bu bağlamda etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olarak ve çoğunlukla konuşma stratejilerinin oyun, drama, boyama, grafik, şekil, görsel gibi unsurlar aracılığıyla somutlaştırılmasıyla hazırlanmıştır. Etkinliklerin uygulama sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlaması amaçlanmıştır. Onların kimi zaman canlandırma yaparak, kimi zaman grafik çizerek, kimi zaman alkış çalarak, kimi zaman oyun oynayarak ama mutlaka katılım sağlayarak öğrenme sürecine dahil olmaları önemsenmiştir. Bazı etkinlikler iki aşamalıdır. Bir görsel veya bir şarkı öğrencileri konuşmaya yönlendirmede bir öncül olarak yer almıştır. Etkinliklerde diğer dil becerilerine dönük uygulamalar da bulunur. Nitekim etkinlikler hazırlanırken dört temel dil becerisinin bütünleşik yapıda olduğu göz önünde tutulmuştur. Öyle ki bazı

etkinliklerde bir okuma metni öncül olarak bulunur, bazılarında ise bir dinleme metni. Bazı etkinlikler konuşmayı değerlendirmeye dayalıdır. İyi bir konuşmanın/konuşmacının niteliklerinin anlaşılması için değerlendirme çalışmaları da etkinliklerde yer almaktadır. Etkinliklerin görsel veya işitsel niteliği yüksek tutulmaya çalışılmıştır ve hemen hepsi bir materyal kullanımına, bir görsele veya bir şarkı, şiir dinlemeye dayalıdır. Böylelikle konuşma stratejileri etkinliklerinin eğitici olmasının yanında dikkat çekici ve eğlenceli olmasına da dikkat edilmiştir. O halde hazırlanan konuşma etkinliklerinin stratejileri önceleyen, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun, öğrenci merkezli bir anlayışla geliştirildiği söylenebilir.

3.4.3. Strateji Temelli Ders Planının Hazırlanması

Araştırmada deneysel işlemin uygulanma süreci sekiz haftayı kapsamaktadır. Her hafta için dersin nasıl yürütüleceği, hangi stratejilerin öğretileceği, hangi uygulamaların yapılacağına yönelik sekiz haftalık ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan her bir ders planı iki ders saati içinde yapılacak konuşma eğitimi çalışmalarına yöneliktir. Deneysel işlemin uygulayıcısı Türkçe öğretmeni olduğundan bu planların öğretmen için yol gösterici olacağı düşünülmüştür. Söz konusu planlarda konuşma stratejileri, yöntem ve teknikler, dikkat çekme ve güdüleme çalışmaları, ders işleme sürecine yönelik çalışmalar ve değerlendirmeye ilişkin yapılacaklar yer alır. Strateji öğretiminin eksiksiz şekilde uygulanması ve nihai amacı olan konuşma becerisinin geliştirilmesinin sağlanması adına ders planlarına uygun hareket etmek gerekli görülmüştür.

3.4.4. Pilot Uygulamanın Yapılması

Konuşma stratejilerine dayalı olarak planlanan eğitim sürecinde karşılaşılabilecek sorunların en aza indirilmesi ve etkinliklerin işleniş süresi ve verimliliğinin belirlenmesi için 12- 16 Eylül 2022 tarihleri arasında pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama asıl çalışma grubundan farklı bir örneklemde veri elde etmek adına Malatya'nın Yeşilyurt ilçesinde bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. 7/D sınıfında bulunan 19 öğrenci ile çalışılmıştır. Pilot uygulama sürecindeki gözlem, işleyiş, süreç ve geri bildirimlerden hareketle çalışmanın planlanması, haftalık etkinlik sayıları ve etkinliklerin içeriği ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda etkinliklerin sınıf içerisinde uygulanışının araştırmacının planladığından daha fazla zaman aldığı görülerek planlama buna göre yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin görsel destekli etkinliklere

katılımındaki artış da etkinliklerin niteliğinin nasıl olması gerektiği konusunda yönlendirici olmuştur.

Pilot uygulamada öğrencilere günlük planda yer alan bazı etkinlikler yaptırılmıştır. Öğrencilerin rahat bir sınıf ortamında, uygulama etkinlikleri doğrultusunda hazırlıksız konuşma yapmaları sağlanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerle görüşme yapılarak pilot uygulama sürecine ve etkinliklere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Burada alınan cevaplar da araştırmanın nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda yol göstermiştir.

3.4.5. Eğiticinin Eğitimi

Deney ve kontrol grupları belirlenirken her iki sınıfta da aynı öğretmenin Türkçe derslerini yürütüyor olması ölçüt alınmıştır. Uygulayıcı farkının sonuç üzerindeki etkisini en aza indirmek için böyle bir yol izlenmiştir. Deneysel uygulamanın Türkçe dersinin bir parçası, devamı niteliğinde olduğu izlenimi oluşturmak ve uygulama sürecini doğal olmayan etmenlerden arındırmak için bu sürecin dersin öğretmeni tarafından yürütülmesi uygun bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerini rahat bir ortamda sözlü olarak ifade etmelerini sağlama, öğrencilerin konuşurken yanlış yapabilme kaygılarını en aza indirme noktasında ders öğretmenin daha verimli olacağı düşünülmüştür.

Deneysel işlem öncesinde okul idaresi ile detaylı olarak görüşülerek araştırma konusu hakkında kapsamlı bilgi verilmiş, araştırma izinlerinin ve veli onam formlarının bulunduğu dosya idareye sunulmuştur. Daha sonra uygulama öğretmeni ile kapsamlı görüşmeler yapılmış, eğitici eğitimi süreci yürütülmüştür. Bunun için alanında uzman olan uygulama öğretmenine öncelikle araştırmanın amacı, içeriği ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca eğitim kapsamına dahil edilecek konuşma stratejileri hakkında gerekli açıklamalar yapılarak bir çalışma dosyası sunulmuştur. Çalışmada uygulanacak deneysel işlem, etkinlikler, süreç yönetimi ile ilgili istişarede bulunulmuştur. Öğrencilerin bu uygulamaya nasıl aktif olarak katkı sunabileceği, sınıfların yapısı, nasıl daha verimli olunabileceği konuları detaylı olarak görüşülmüş ve bir yol haritası belirlenmiştir. Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans eğitimi tamamlamış olan uygulama öğretmeni tüm süreçlere aktif olarak katkı sunmaya gönüllü olup ılımlı bir yaklaşımda bulunmuştur. Ön test sonrasındaki sekiz hafta boyunca etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı uygulama öğretmeni ile iş birliği yaparak gerekli destek ve yönlendirmeyi sağlamıştır. Uygulama etkinliklerinin bulunduğu haftalık çalışma yapıları ve ilgili materyaller araştırmacı tarafından temin edilmiştir.

3.4.6.Uygulama Takvimi

Araştırmanın uygulama süreci 19 Eylül- 2 Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında, deney ve kontrol gruplarına ön testler (Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği) uygulanmıştır. Ardından deney grubunda 8 hafta süresince konuşma stratejilerine dayalı etkinlik temelli konuşma eğitimi yürütülmüştür. Bu süre zarfında kontrol grubunda ise ders kitabında bulunan konuşma etkinlikleri müfredat çerçevesinde uygulanmıştır. Son haftada ise yine deney ve kontrol gruplarına son testler (Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği) uygulanmıştır.

Deneyisel işlem sürecinde uygulanan tüm etkinlikler, literatüre ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı olarak araştırmacı tarafından üretilmiştir. Bu bağlamda öğrencinin bilişsel seviyesine uygunluk, metin- görsel uyumu, amaçlanan stratejiyle ilişkili olma, öğrenciyi aktif kılma gibi temel bazı ilkelere riayet edilmiştir. Özellikle etkinliklerin konuşma stratejilerini açık şekilde yansıtır olması amaçlanmıştır. Bazı etkinliklerin konuşma becerisini somutlaştırması, ilgi çekici olması bazı etkinliklerin hem eğitici hem eğlendirici olması, bazı etkinliklerin bir öz değerlendirme, akran değerlendirme fırsatı sunması gibi özelliklerle kurgulanarak bir çeşitlilik ve verimlilik elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencide ilgi uyandırmak, sıkıcı olmamak adına etkinlikler görsellerle desteklenmiş bunun yanında uygulama aşamasında çalışma kağıtları yüksek kalitede ve renkli olarak basılmıştır. Böylece hem öğrenci motivasyonu sağlanmış hem de öğrencinin uygulama etkinliklerini dersi tamamlayan bir çalışma materyali olarak algılaması sağlanmıştır.

Tablo 20

Deney Grubu Uygulama Takvimi

Deney Grubu Uygulama Takvimi	
Ön Test Uygulaması	
1. Hafta	19- 23 Eylül 2022
Deneyisel İşlem Süreci	
2. Hafta	26- 30 Eylül 2022
3. Hafta	3- 7 Ekim 2022

4. Hafta	10- 14 Ekim 2022
5. Hafta	17- 21 Ekim 2022
6. Hafta	24- 28 Ekim 2022
7. Hafta	31 Ekim- 4 Kasım 2022
8. Hafta	7- 11 Kasım 2022
9. Hafta	21- 25 Kasım 2022
Son Test Uygulaması	
10. Hafta	28 Kasım – 2 Aralık 2022

Araştırmanın ön test uygulaması 19- 23 Eylül 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu aşamada ön test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ile Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Hem deney grubu olan 7/C sınıfına hem kontrol grubu olan 7/B sınıfına müfredattaki temaya uyumlu olarak daha önceden belirlenen konularda bir iki dakikalık hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Bu esnada konuşmalar puanlayıcılara sunmak üzere video ile kaydedilmiştir. Ön test konuşmaları sırasında öğrencinin kendini rahatça ifade edeceği bir ortam oluşmasına özen gösterilmiş, çekingen öğrencileri süreçte aktif kılmak için yönlendirici ve destekleyici ifadeler kullanılmıştır.

Öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyini belirlemek için de hem deney hem kontrol grubuna Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Her öğrenci bir öz değerlendirme yaparak konuşma kaygısına yönelik ölçeği kendisi doldurmuştur.

3.4.7.Uygulamanın Yapılması

Araştırmanın uygulama süreci 19 Eylül – 2 Aralık 2022 tarihleri aralığındaki 10 haftalık süreçte gerçekleşmiştir. Bunlardan ilk ve son haftalar ön test ve son test uygulamalarına ayrılmış; diğer 8 haftalık süreçte ise öğrencilere stratejiye dayalı konuşma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bir konuşma eğitimi uygulanmıştır.

Tablo 21*Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Planı*

Grup	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ön Test	1.Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	1.Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği
	2. Konuşma Kaygısı Ölçeği	2. Konuşma Kaygısı Ölçeği
Uygulama Süreci	Mevcut konuşma eğitimi programı	Mevcut konuşma eğitimi programı
	Stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri	
Son Test	1.Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	1.Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği
	2. Konuşma Kaygısı Ölçeği	2. Konuşma Kaygısı Ölçeği
	3.Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüş Formu	
	4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüş Formu	

3.5. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı bizzat araştırma alanında zaman harcayan, katılımcılarla bire bir görüşen ve bakış açısını ve deneyimlerini verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmacı doğrudan veri toplayacağı alana, okula, sınıfa gider. Araştırma yapılan yerde zaman harcar, gözlem ve görüşmeler yapar, bir şeyin “ne ölçüde, nasıl, ne kadar iyi” yapıldığını öğrenmek ister. Nitel araştırmacı üründen ziyade süreçle ilgilenir. Araştırmacı hem sınıfta gördüğü ve duyduğunu hem de gözlemlerinden çıkardığı yorumlarını mümkün olduğu kadar kapsamlı ve eksiksiz bir biçimde anlatmaya çalışır (Fraenkel vd., 2012).

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin stratejilerle desteklenen konuşma eğitimi aracılığıyla konuşma becerilerini geliştirmeyi ve konuşma kaygı düzeylerini azaltmayı amaçlayan bu araştırma nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma modelde desenlendiği için nitel veri olarak gözlem, alan notları ve görüşmeler büyük önem taşır. Nitel verilerin bir kısmı öğrenci ve öğretmen görüşlerini içerirken bir kısmı da katılımcı gözlemci olan araştırmacı görüşleriyle elde edilmiştir.

Çalışma kapsamında araştırmacı, katılımcı gözlemci görevini üstlenmiş ve deneysel işlem sürecinin bazı oturumlarında bulunarak, uygulama sürecine ilişkin notlar

almıştır. Pilot uygulama sürecinde araştırmacı uygulayıcı olarak yer almış, sürece ilişkin eksik yönleri değerlendirmek adına etkinlikleri kendisi uygulamıştır. Nitekim araştırmacının pilot uygulamadaki izlenimlerine dayalı olarak etkinlikler yeniden yapılandırılmış, sınıf yönetiminin işleyiş sürecine etkisi göz önünde tutularak zamanlama, etkinlik takvimi ve yaklaşım revize edilmiştir. Araştırmacı, deneysel işlem süresince deney grubunda hem kolaylaştırıcı hem de katılımcı gözlemci olarak yer almış ve deneysel işlemin uygun şekilde yürütüldüğünü kontrol etmek amacıyla bazı oturumlara katılmıştır. Ayrıca kolaylaştırıcı sıfatıyla da tüm oturumların ders planı doğrultusunda yürütülmesinde eğitime yardımcı olmuştur. Uygulama sürecindeki tüm etkinlikler literatüre dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, şekiller, sayfa düzeni gibi unsurlar da önemseneren renkli fotokopi ile çoğaltılarak uygulama öğretmenine teslim edilmiştir. Her oturum öncesinde öğretmenle kısa toplantılar yaparak deneysel işlem hakkında hatırlatmalar, bilgilendirmeler yapmıştır. Araştırmacı, kontrol grubunda ise yalnızca katılımcı gözlemci olarak yine bazı oturumlarda yer almıştır.

3.6. Çalışmanın Etik Boyutu

3.6.1. Velilerin Çalışma Hakkında Bilgilendirilmesi

Araştırmaya katılacak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin velilerinin çalışmaya ilişkin bilgi sahibi olmaları için araştırmacı tarafından “Veli Onam Formu” (Bkz. Ek- 8) hazırlanmıştır. Burada çalışmanın hedefi, uygulama tarihi, araştırmacı iletişim bilgileri, çalışmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılımda “gönüllülük” esası olduğu, kişisel verilerin korunacağı açıklanmıştır. Formun alt kısmına ise veli onayını beyan eden bir izin metni eklenmiştir. Çalışmanın deneysel süreci dersi yürüten Türkçe öğretmeni tarafından uygulanacağından velilerin izin beyanı konusunda bir problem yaşanmamıştır. Mevcut veli onam formları ise muhafaza edilmek üzere okul idaresine teslim edilmiştir.

3.6.2. Araştırma Sürecinin Başlaması İçin Etik Kurul ve MEB’den İzin Alınması

Bilimsel araştırmalar bazı etik ve ahlâki ilkeler doğrultusunda yapılır. Bu araştırmada, etik ilkelerin korunması amacıyla bazı işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kuruluna başvuru yapılmış, 20/04/2022 tarihinde çalışmanın bilimsel araştırma için etik açıdan uygun olduğuna yönelik izin kararı çıkmıştır (Bkz. Ek- 1).

Üniversiteden etik kurul izninin alınmasından sonra uygulama için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 16/06/2022 tarihinde araştırma izni alınmıştır (Bkz. Ek-2).

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Karma yöntem araştırması verilerin hem nicel hem nitel aşamalarını içerdiğinden her iki aşama için geçerlik ve güvenirlik kontrolleri farklı yöntemlerde gerçekleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Her iki yaklaşım için de verilerin, bulguların ve yorumların nitelikli olmasının denetlenmesi, araştırma konusunun olabildiğince tarafsız bir biçimde gözlemlenmesi “geçerlik” kavramıyla ifade edilir (Maxwell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İnandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilir olma, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları ise “güvenirlik” kavramıyla açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Güvenirlik, ölçümlerin tutarlılığına ve sürekliliğine karşılık gelir (Christensen vd., 2020).

3.7.1. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Durumu

Nicel geçerlik, çalışma grubundan elde edilen puanların ölçülen yapının anlamlı göstergeleri olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmacılar nicel araştırmalarda kapsam geçerliği (uzmanların test maddelerini veya soruların olası maddeleri temsil edip etmediğini nasıl değerlendirdiği), ölçüt geçerliği (puanların benzer bir araçtan elde edilen puanlar gibi bir standartta olup olmadığı) ve yapı geçerliği (maddelerin ölçülmek istenenleri ölçüp ölçmediği) için kanıt ararlar (Creswell ve Plano Clark, 2020).

Bu araştırmada veri elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilmiş olan Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerde yer alan maddeler için uzman görüşü alınmış, bu görüşlere göre test maddelerinde düzenleme yapılarak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri “Veri Toplama Araçları” bölümünde ele alınmıştır. KBDÖ ön test ve son test olarak iki uzman tarafından puanlanmış ve yapı geçerliği süreçlerinden faydalanarak puanların geçerliğini ortaya koymuştur. İki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyi ise Kendall’s W testi ile belirlenmiştir.

Sonuçların uygulama çeşitliliğine bağlı olarak genellenebilmesi için farklı uygulayıcıların aynı sonucu elde etmesi adına verilen konuşma stratejileri eğitimi ayrıntılı olarak düzenlenmiş ve araştırmanın uygulama aşaması detaylı olarak aktarılmıştır.

3.7.1.1. Geçerlik Tehditleri ve Bunlara Yönelik Alınan Önlemler

3.7.1.1.1. İç Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler

Deneyssel araştırmalarda geçerliği tehdit eden bazı faktörler bulunur. İç geçerlik ve dış geçerlik faktörlerinden oluşan tehditler ve çalışma kapsamında bunlara yönelik alınan önlemlere bu bölümde yer verilmiştir. Bu çalışmada, araştırmaacı tarafından güvenilirlik ve geçerlikle ilgili olarak yapılan çalışmalar ve alınan önlemler bulunmaktadır:

Denek seçimi etkisi: “Bir araştırmada çalışma grubu olarak seçilen katılımcıların farklılığının çalışılan değişkenle ilgili olarak istenmeyen bir etki oluşturmasıdır. Bu durum “seçim yanlılığı” olarak da ifade edilebilir.” (Fraenkel vd., 2012, s. 179).

Bu araştırmada çalışma grubunun tarafsız seçilmesi ve denk gruplar oluşturulması adına birtakım önlemlere başvurulmuştur. Bu bağlamda giriş davranışları birbirine benzer katılımcıların seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada sınıf mevcudu birbirine eşit, Türkçe dersine aynı eğitmenin girdiği sınıflar çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Grupların yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre de birbirine benzer niteliklere sahip olduğu görölmüştür (Bkz. Tablo 5 ve 6). Yine grupların bir önceki eğitim öğretim yılına ait Türkçe dersi başarı puanı ortalamaları da birbirine benzerdir (Bkz. Tablo 7, 8 ve 9). Ayrıca deney ve kontrol gruplarını belirlemek için seçkisiz atama yöntemine başvurularak seçim yanlılığının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmada denek seçiminin bir iç geçerlik tehdit unsuru olarak uygulanan önlemler neticesinde büyük ölçüde kontrol altına alınmış olduğu söylenebilir.

Katılımcıların olgunlaşması: “Bir araştırma sürecinde katılımcılarda meydana gelen değişimin deneyssel işlemden ziyade zamana bağlı olarak gerçekteşmesidir” (Fraenkel vd., 2012, s. 179). Katılımcıların araştırma sürecinde yaşadıkları bazı değişimler (katılımcıların yaşının artması, motivasyondaki artma, bilinç düzeylerindeki artma, vb.) bağımlı değişken üzerinde etkiye yol açarak, bu etkinin deneyssel müdahaleden kaynaklandığının düşünölmesine neden olabilir (Özmen, 2014).

Araştırmada deneyssel işlemin ön test ve son test aşaması arasında toplam sekiz haftalık bir zaman dilimi bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler yedinci sınıftadır ve yaş aralıklarının birbirine yakındır, bir grup diğer gruptan daha tecrübeli veya daha başarılı değildir.

Ölçme aracı: “Araştırmada ölçme araçlarının kullanım şekilleri bir iç geçerlilik tehdidi oluşturabilir. Olası enstrümantasyon tehditleri arasında veri toplama aracının ve puanlama şeklinin farklı olması, veri toplayıcının özellikleri veya veri toplayıcının önyargısı yer almaktadır” (Fraenkel vd., 2012, s.179).

Bu çalışmada, ölçme araçlarından kaynaklanacak hataların en aza indirgenmesi için araştırmacı tarafından ölçme araçlarının pilot uygulaması yapılmış ve bu ölçme araçları planlanan şekilde kullanılarak üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Veri toplama araçları oluşturulurken uzman görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca ön test ve son testte aynı ölçme araçları kullanılmıştır.

Denek kaybı: “Bir çalışmada yıpranma, geri çekilme veya düşük katılım oranları nedeniyle deneklerin kaybedilmesi yanlılığa yol açabilir ve çalışmanın sonucunu etkileyebilir” (Fraenkel vd., 2012, s.179).

Araştırmada toplam 60 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar deneysel işlem boyunca etkinliklere katılım sağlamıştır. Dolayısıyla araştırmada herhangi katılımcı kaybı yaşanmamıştır.

Ön test etkisi: Uygulama çalışmalarında ön test kullanımı, bir çalışmanın sonuçlarını veya katılımcıların müdahaleye nasıl yanıt vereceğini etkileyebilir. (Fraenkel vd., 2012). Katılımcılar ikinci uygulamada teste aşına oldukları için önce verdikleri cevapları hatırlayabilir, bu durum ön test uygulamasından kaynaklanan bir performans artışına neden olur (Christensen vd., 2020).

Bu araştırmada test etkisini en aza indirebilmek için daha önce konuşma stratejileri eğitimi almamış gruplara yer verilmiştir. Ayrıca ön test ve son test uygulamaları arasında belli bir zaman aralığı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada ön test ve son test arasında 8 haftalık bir zaman aralığı bulunduğundan bu tehdit ortadan kaldırılmış ve böylece ön test etkisi azaltılmıştır.

Katılımcıların tutumu: Katılımcıların bir çalışmayı nasıl gördükleri iç geçerliliğe yönelik bir tehdit olarak değerlendirilebilir. Örneğin, deney veya kontrol grubu katılımcılarının gözlemlendiklerinin farkına varmaları daha yüksek bir performans ortaya koymak için çabalarını artırabilir (Fraenkel vd., 2012).

Araştırma süresince katılımcıların tutumundan kaynaklanan bir tehdit oluşmamıştır.

Konum etkisi: “Verilerin toplandığı veya bir müdahalenin gerçekleştirildiği belirli yerler, sonuçlar için alternatif açıklamalar yaratabilir” (Fraenkel vd., 2012, s. 179).

Bu çalışmada uygulama ortamı herhangi bir özel şarta sahip değildir. Deneysel süreç normal sınıf ortamında yürütülerek tüm sınıf ortamları için genellenmiştir.

Deneklerin geçmişi: Gruplar arasında geçmiş etkisi yönünden bir farklılık bulunması problem teşkil eder. Çünkü gruplar ancak bağımsız değişkenin farklı düzeylerinde değişiklik gösterebilirler, herhangi bir dış değişkenden dolayı farklılık gözlenmemelidir (Christensen vd., 2020).

Deney ve kontrol grubu aynı okulda okuyan, Türkçe dersini aynı öğretmenin yürüttüğü sınıflardan seçilmiştir ve bu öğrencilerin birbirine benzer durumlara maruz kalma ihtimallerinin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir.

Regresyon (ortalamaya yaklaşma) etkisi: Ortalamaya yaklaşma olarak iç geçerliğe yönelik tehdit katılımcıların uç (yüksek ve düşük) puanlara göre seçilmesinden kaynaklanmaktadır. Bir ölçüm esnasında uç değerlere sahip bir katılımcı muhtemelen bir sonraki ölçümde diğer katılımcılardan farklılaşacaktır. (Christensen vd., 2020). Ön testle belirlenen aşırı düşük veya yüksek performansa sahip bir gruba çalışıldığında bir gerileme tehdidi mümkündür (Fraenkel vd., 2012).

Regresyon etkisini en aza indirmek için bu çalışmada deney grubuyla aynı seviyede, bir kontrol grubu yer almıştır. Ayrıca gruptaki öğrencilerin uç noktalarda olmamasına dikkat edilmiş, bunun için okul idaresinden temin edilen bir önceki eğitim öğretim yılına ait Türkçe dersi performansı baz alınmıştır.

Uygulama etkisi: “Deney grubuna, sonuçları etkileyecek şekilde haksız bir avantaj sağlayan istenmeyen şekillerde davranılabilir, bu durum iç geçerlik için bir tehdit oluşturur” (Fraenkel vd., 2012, s. 179).

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu mümkün olduğunca denk tutulmaya çalışılmıştır. Uygulayıcının farklı olmasının sonuçlar üzerinde deney grubu lehine etkili olmasını önlemek adına deneysel işlem halihazırda sınıfın Türkçe derslerini yürüten öğretmen tarafından uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe öğretmenleri aynıdır, deneysel süreçte araştırmacı ise hem deney hem kontrol gruplarında bazı oturumlara katılarak gözlemci olarak yer almıştır.

3.7.1.1.2. Dış Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler

“Dış geçerlilik, araştırma sonuçlarının diğer insanlara, ortamlara, deneylere ve zamanlara genellenebilme durumudur” (Christensen vd., 2020, s. 200).

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar benzer niteliklere sahip evrene genellenmiştir. Bunun için ulaşılan örneklemin hedef evreni temsil etme düzeyine dikkat edilmiştir. Araştırma belirli, özel bir zamanda yürütülmemiştir. Okul dönemi içerisinde yapılarak tüm okul dönemleri için genellenmiştir. Farklı uygulayıcıların benzer sonucu elde etmesi için verilen eğitimin planı ayrıntılı olarak düzenlenmiş ve araştırmanın konuşma stratejileri eğitimi aşaması etkinlikler ve ders planlarıyla detaylı olarak aktarılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Durumu

Nitel araştırmalarda geçerlik, nitel veri toplama yoluyla elde edilen bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirmektir. Araştırmacılar, bir koda veya temaya kanıt oluşturmak için çeşitli kişilerden elde ettikleri verilerden yararlanarak geçerliği sağlamaya çalışırken, bu süreçte dış uzman incelemeleri de önemlidir. Geçerlik çalışmalarında, alan içeriği hakkında bilgi sahibi olan ve nitel araştırmalarla ilgili de bilgi sahibi olan kişiler tarafından elde edilen bulguların kendi ölçütlerine göre incelenmesi de bir stratejidir (Creswell ve Plano Clark, 2020).

Nitel araştırmalarda güvenirlilik farklı kodlayıcılar arasındaki kodlamalar karşılaştırılmak istendiğinde yaygın hale gelir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu süreçte güvenirlilik, kodlama yapan farklı kişilerin aynı ya da farklı kod ve temalara ulaşım ulaşılmadıklarını belirlemek için kodlamaların karşılaştırılması esasına dayanır (Miles ve Huberman, 1994).

Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliliği için Yıldırım ve Şimşek (2016) tutarlık, inandırıcılık (kabullenirlik, ikna), teyit edilebilirlik (evetlenirlik) ve transfer edilebilirlik (aktarılabilirlik) kriterlerini ele alır.

3.7.2.1. Tutarlık

Olgu ve olayların ortama ve zamana bağlı oldukları ve aynen tekrarlanmasının mümkün olmadığı varsayımından hareketle nitel araştırmalarda tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran güvenirlilik yerine “tutarlık” kavramı önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Konuşma stratejilerinin etkinliklerle öğretilmesinin hazırlıksız konuşma becerisine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanan konuşma becerisi etkinlik örnekleri,

asıl uygulamada kullanılmadan önce pilot uygulamada kullanılmıştır. Pilot uygulamada karşılaşılan aksaklıklar ve eksiklikler not edilerek süreçte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Konuşma becerisi ve konuşma kaygısına yönelik ölçeklerin ön testte, sekiz hafta uygulamanın ardından son testte uygulanması güvenilirliği arttırmıştır.

3.7.2.2 İnandırıcılık (Kabullenirlik, İkna)

Araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliği, benzer ortamlarda benzer sonuçların geçerliği, süreçlerin birbiriyle tutarlı olması, verilerin nesnel bir yaklaşımla elde edilerek sonuçlandırıldığına ilişkin kanıtlar sunması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüş formlarının güvenilirliğini sağlamak için formlar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci için hazırlanan günlük planlar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Günlük planlar araştırmacı ve alanında uzman olan uygulama öğretmeni tarafından birlikte değerlendirilmiş, sınıf yönetimi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, mevcut müfredatı ve yıllık plana uygunluk gözetilerek düzenlemeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için farklı veri toplanması çeşitliliği sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada çeşitliliği sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formlarının yanında gözlem tekniği (araştırmacı alan notları) ve odak grup görüşmesi de kullanılmıştır. Veriler düzenlenirken tablo, şekil ve görseller kullanılmış, veriler doğrudan aktarılmış ve böylelikle yansız bir tutum gösterilmiştir.

3.7.2.3 Teyit Edilebilirlik (Evetlenirlik)

Birbirinden bağımsız araştırmacılar benzer bir yöntemle benzer bir bağlamı incelediklerinde örtüşük, binişik veya benzer bulgulara ulaşabilir (Saban ve Ersoy, 2019, s. 163). Veri toplanmasının hemen sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyebilir ve katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmelerini isteyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmadan elde edilen veriler uygulama başından itibaren toplanmış ve bir sonuç elde etmek üzere araştırma sonuna kadar muhafaza edilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen nitel bulgular araştırmacının yanı sıra uzman görüşüyle de incelenmiştir.

3.7.2.4. Transfer Edilebilirlik (Aktarılabilirlik)

Nicel araştırmanın temel amaçlarından biri olan ve çalışmanın değerini yargılamada kullanılan “genelleme” kavramının nitel araştırmadaki karşılığı olarak

“transfer edilebilirlik” kavramı ön plana çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Burada söz konusu olan sayılara odaklı bir genelleme değil benzerlik taşıyan birim, mekân ya da durumlar bağlamında analitik bir genelleme yapmaktır. “Analitik genelleme, nicel araştırma geleneğindeki gibi sayısal ilke ve kurallar doğrultusunda değil, deneyimler ve örnekler temelinde yapılan genellemedir” (Saban ve Ersoy, 2019, s. 142).

Bu çalışmada tüm analizler nitel araştırmanın yapısına uygun olarak analitik genelleme yaklaşımıyla ele alınmıştır. Bu noktada belirlenen kodlar ve frekansları tablolaştırılarak veriler yorumlanmıştır. Bu kapsamda öğrenci, uygulama öğretmeni ve araştırmacının görüşlerinden, deneyimlerinden ve gözlemlerinden hareketle elde edilen veriler açıklanmaya çalışılmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veriler; konuşma becerisi değerlendirme ölçeği, konuşma kaygı ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bir karma yöntem çalışması olduğu için nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.8.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Kaygısı Ölçeği’nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. SPSS (Statistical Package for Social Sciences), sosyal bilimler araştırmacıları tarafından yaygın olarak kullanılan, çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analiz edilmesine yarayan istatistiksel bir paket programdır (Büyüköztürk, 2019). Bu programda yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş ve bu yönde yorum yapılmıştır.

Araştırma tekrarlı ölçümlere dayandığından verilerin analizinde normallik düzeyleri durumuna uygun olarak bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Araştırmada hangi verilerin nasıl test edileceğini belirlemek için öncelikle parametrik varsayımlar test edilmiştir. Parametrik varsayımlar yerine göre normallik, homojenlik ve kovaryans matrisi analizleri yapılarak test edilmiştir. Ardından istatistiksel bulguların elde

edilebilmesi için deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçları grup içi ve gruplar arası olarak karşılaştırılmıştır.

Deneysel işlemlerden önce KBDÖ ve KKÖ deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normallik gösterip göstermediği ölçeklerin geneli ve her bir alt boyutu için ayrı ayrı iki yöntemle kontrol edilmiştir: Shapiro Wilk testi, Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerlerinin analizi.

Ön test ve son testten elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılama durumu değerlendirilirken belirli bazı kriterler dikkate alınmıştır:

Büyüköztürk'e (2019) göre grupta yer alan katılımcı sayısının 50'den az olması durumunda normalliği sınamak için Shapiro Wilk testi kullanılır ve Shapiro Wilk testinde normal dağılım için $p > .05$ ölçüt alınır. Kurtosis ve Skewness değerleri için ise Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen -1.50 ile +1.50 değer aralığı normal dağılım referans kabul edilmektedir.

Deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci bulunmaktadır. Gruplardaki öğrenci sayılarının 50'den az olması nedeniyle, ön ve son testlerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar verilirken Shapiro Wilk testi kullanılmıştır.

Ön testlerden ve son testlerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluk durumu sınanırken her bir veri toplama aracından öğrencilerin aldığı toplam (genel) puan ve her bir alt boyuttan aldığı puan dikkate alınmıştır. Ayrıca betimleme tablosundaki ortalama (mean) ve ortanca (median) değerlerinin eşit ya da yakın olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü Pallant'a (2016) göre normallik simetrik olmayı, çan eğrisini, yani pek çok değerin orta kısımda bulunduğu, uç değerlerin az olduğu durumları ifade eder.

Araştırmada verilerin normallik durumunun belirlenmesi hususunda grafik incelemesi de yapılmıştır. Nitekim, sosyal bilimlerin doğası gereği yapılan araştırmalarda sadece Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile varyansların eşitliği hipotezinin sınanması yeterli olmayıp mean, median, mode, Skewness, Kurtosis değerleri, dal-yaprak grafiklerine bakılıp yorum yapılmalı ve normal bir dağılım olup olmadığına karar verilmelidir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Veri analizinden önce gruplar arasında varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi, eşvaryanslılığı esas alan, varyanslar

arasında homojenliği belirleyen bir testtir. “Varyansın homojenliği, grupların her biri için gruplardan elde edilen verilerin değişkenliğinin benzer olduğu anlamına gelir” (Pallant, 2016, s. 227). Testin sig. (p) değerinin 0.05’ten büyük olması durumunda gruplar arasında fark olmadığı, varyansların eşit olduğu sonucuna varılır (Çokluk vd., 2018).

Bu kriterler ve referans değerleri karşılandığı durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmış, buna göre hangi testlerin kullanılacağına karar verilmiştir. Tablo 22 testlerin normallik varsayımını karşıladığı veya karşılamadığı durumunda hangi veri analiz yöntemlerinin tercih edildiğini göstermektedir:

Tablo 22

Çalışmada Kullanılan Analiz Yöntemleri İçin Karar Tablosu

Normallik Durumu	Grup	Amaç	Kullanılan Test
Verilerin normallik varsayımını karşıladığı durumlarda kullanılan (Parametrik) testler	Grup içi analizler	Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Bağımlı gruplar t testi
		Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Bağımlı gruplar t testi
	Gruplar arası analizler	Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Bağımsız gruplar t testi
		Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Bağımsız gruplar t testi
Verilerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda kullanılan (Parametrik olmayan) testler	Grup içi analizler	Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Wilcoxon işaretli sıralar testi
		Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Wilcoxon işaretli sıralar testi
	Gruplar arası analizler	Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Mann Whitney U testi
		Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek	Mann Whitney U testi

Tablo 22, bu çalışmada veri analizleri için kullanılan testleri belirlemede nasıl bir yol izlendiğini gösterir. Çalışmanın nicel kısımda iki ölçme aracı kullanılmıştır ve her bir ölçek üç alt boyuttan oluşur. Analiz yöntemine karar vermek için öncelikle söz konusu ölçekler genele ve her bir alt boyutta göre normallik testine tabi tutulmuştur. Daha sonra

Tablo 22’de yer alan durumlar değerlendirilerek kullanılacak test belirlenmiştir. Tablo 24, 29, 40 ve 45’te deney ve kontrol gruplarında konuşma becerisi ve konuşma kaygısı puanlarının her bir alt boyutta normal dağılım gösterip göstermediği belirtilmiştir. Nicel veri analizlerinin her bir aşamasında kullanılan testler bu bulgulara göre belirlenmiştir. Buna göre; konuşma beceri değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutu için elde edilen veriler normal dağılıma uygunsa grup içi karşılaştırmalar bağımlı gruplar t testi, gruplar arası karşılaştırmalar bağımsız gruplar t testi ile yapılmıştır. Verilerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda ise grup içi karşılaştırmalar için Wilcoxon işaretli sıralar testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Konuşma Kaygısı Ölçeği’ne yönelik deney grubunun her bir alt boyut için elde edilen verilerinin tamamı normal dağılıma uygun olduğundan grup içi karşılaştırmalar bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır. Kontrol grubunda ise kaygıya ilişkin fiziksel alt boyut puanları normal dağılım göstermezken diğer tüm veriler normal dağılım gösterir. Bu nedenle fiziksel alt boyuta yönelik analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Kaygı genel düzey ile bilişsel ve duygusal düzeye ilişkin grup içi karşılaştırmalarda bağımlı gruplar t testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için ön test ile son test arasındaki puan farkı incelenmiştir. Böylece iki ölçüm setine ait fark puanları teste tabi tutulmuş, bu noktada testteki anlamlılık değerlerinin .05’ten küçük olması şartı aranmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Çalışmada tespit edilen istatistiksel farkların anlamlılık değerinin yanında etki büyüklükleri de analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları ile yokluk hipotezinin beklentileri arasındaki fark, etki büyüklüğü olarak bilinen istatistiksel değerdir. (Cohen, 1988). Cohen’s d etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde ≤ 0.19 “etki yok”, 0.20-0.49 aralığı “küçük etki”, 0.50-0.79 aralığı “orta düzeyde etki” ve ≥ 0.80 ise “büyük etki” olarak kabul edilmiştir (Pallant, 2016, s. 231).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi değerlendirmesini yapan puanlayıcıların kendi aralarındaki uyumunu ölçmek için Kendall’s W testi kullanılmıştır. Kendall’s W katsayısının 0’a yakın olması puanlayıcılar arasındaki uyumsuzluğu, değerin 1’e yakın olması gözlemci ya da hakemler arasındaki uyumun

arttığı ve ortak görüş birliğine vardıklarının göstergesi kabul edilir (Şencan, 2005; Karagöz, 2010; Howell, 2002'den Akt: Polat Demir, 2020).

3.8.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen öğrenci ve öğretmen görüşleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan betimsel analiz şu aşamaları içerir:



Şekil 15. Betimsel Analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240)

Görüşme formlarından, odak grup görüşmesinden ve araştırmacı alan notlarından elde edilen veriler Şekil 15'te sözü edilen bu dört aşamaya göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Konuşma stratejilerinin etkinlikler aracılığıyla öğretilmesi esasına dayanan eğitime yönelik olarak uygulama öğretmeninin, araştırmacının ve deney grubu öğrencilerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve alan notları ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüş formu deney grubundaki tüm öğrencilere uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi için amaçlı örnekleme yöntemi ile dokuz öğrenci belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin son test verileri ölçüt alınmış; en yüksek, orta ve en düşük puanlı dokuz öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler kod, kategori ve temalara ayrılarak sınıflanmış ve tablo halinde

sunulmuştur. Deney grubundaki öğrenci görüşleri zaman zaman orijinaline bağlı kalınarak örneklenmiştir. Bu aktarım yapılırken öğrenciler görüşme formlarından elde edilen veriler için “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde, odak grup görüşmesinden elde edilen veriler için “E1, K1, E2, K2 ...” şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmacının deney ve kontrol gruplarında bazı oturumlara gözlemci olarak katılmasıyla oluşturduğu alan notları araştırma bulgularını desteklemek üzere gerekli yerlerde alıntılar yapılarak verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinden elde edilen bulgular üzerinde durulmuş, söz konusu bulgular yorumlanmıştır. Stratejiye dayalı konuşma eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular nicel ve nitel verilerden elde edilme durumlarına göre düzenlenerek sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analiz sonuçları ile konuşma stratejileri eğitimine ilişkin katılımcı, uygulayıcı ve araştırmacı görüşlerinden elde edilen bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde stratejiye dayalı etkinliklerle yürütülen konuşma eğitiminin bağımlı değişkenler (konuşma becerisi, konuşma kaygısı) üzerindeki etkililiğine yönelik nicel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik bulguları Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Kaygısı Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilere dayanır.

4.1.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, yapılan etkinliklerin deney ve kontrol gruplarının konuşma becerileri üzerinde hangi oranda etkili olduğunu, anlamlı bir değişime yol açıp açmadığını belirlemek üzere Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanların istatistiksel bulgularına yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ toplamı ile sunum, içerik ve etkileşim alt boyutlarına yönelik beceri düzeyini belirlemek için grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir.

4.1.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Değerlendirmenin Geçerlik ve Güvenirlilik Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi, araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçekte toplam yirmi madde yer alır ve uzmanlardan öğrencinin konuşma becerisini her bir ölçek maddesine göre 1 ile 5 arasında bir puanla değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarını içeren video kayıtları Türkçe eğitimi alan uzmanı olan iki

puanlayıcı tarafından bağımsız biçimde puanlanmıştır. Puanlayıcıların kendi arasındaki uyumu ve puanlamanın geçerlik ve güvenilirliğini test eden Kendall's W testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir:

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarında Konuşma Becerisini Değerlendiren Puanlayıcılara Yönelik Kendall's W Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Testler</i>	<i>N</i>	<i>Sd</i>	<i>Kendall's W^a</i>
Konuşma Becerisi	Deney Grubu	Ön Test	2	29	.808
		Son Test	2	29	.739
	Kontrol Grubu	Ön Test	2	29	.715
		Son Test	2	29	.841

Tablo 23'te deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından yapılan hazırlıksız konuşmalara iki farklı puanlayıcı tarafından verilen puanların uyumu ile geçerlik ve güvenilirliğini analiz eden Kendall's W testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuca göre puanlayıcılar arasındaki uyum .715 ile .841 arasında değişmektedir. Kendall's W katsayısının 0'a yakın olması puanlayıcılar arasındaki uyumsuzluğu, değer 1'e yakın olması gözlemci ya da hakemler arasındaki uyumun arttığı ve ortak görüş birliğine vardıklarının göstergesidir. (Şencan, 2005; Karagöz, 2010; Howell, 2002'den Akt. Polat Demir, 2020) Verilen değer aralığı göz önünde bulundurulduğunda grupların konuşma başarılarını değerlendiren puanlayıcıların kendi aralarındaki uyumunun yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin KBDÖ toplam puanı ile sunum, içerik ve etkileşim alt boyutlarına yönelik beceri düzeyini belirlemek için grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, grubun KBDÖ'nün toplamına ve alt boyutlarına ait ön test ile son test puanları normallik testine tabi tutulmuştur. Büyüköztürk'e (2019) göre veri setinin 50'den küçük olduğu durumlara normal dağılım varsayım analizinde Shapiro Wilk test sonuçları dikkate alınır. Shapiro Wilk normal dağılım varsayım analizine göre, Sig. değerinin $p \geq .05$ olması durumunda normal dağılım gerçekleşmiş sayılmaktadır. Deney grubu puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir:

Tablo 24

Deney Grubu Öğrencilerinin KBDÖ Toplamı ve Alt Boyutları Ön ve Son Testlerine Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)	Kurtosis	Skewness
Toplam Puan	Ön Test	30	3,2500	,750	-,149	-,108
	Sontest	30	3,5767	,045	,994	-,919
Sunum Alt Boyutu	Ön Test	30	3,4667	,132	-,036	-,614
	Sontest	30	3,6750	,147	,897	-,120
İçerik Alt Boyutu	Ön Test	30	3,1143	,694	-,183	-,158
	Sontest	30	3,4714	,404	-,333	-,378
Etkileşim Alt Boyutu	Ön Test	30	3,1267	,232	-,766	-,068
	Sontest	30	3,5667	,010	,448	-1,018

Tablo 24'teki Shapiro-Wilk testinde, deney grubunun kendi içindeki ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$). Ancak grubun ölçeğin geneline yönelik son test puanları ile etkileşim alt boyutuna yönelik son test puanları normal dağılım göstermez ($p < .05$). Nitekim grubun ön test ve son test verilerine ait basıklık ve çarpıklık kat sayıları da bu görünümü destekler. Çünkü bu çalışmada Tabachnick ve Fidel (2013) tarafından önerilen -1.50 ile +1.50 değer aralığı normal dağılım referans kabul edilmektedir. Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu değerler normal dağılım olarak kabul edilirse ölçeğin geneline ve etkileşim alt boyutuna yönelik verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Diğer verilerin Kurtosis ve Skewness değerleri normal dağılım yönünde olup -1,5 ile +1,5 arasında değişim göstermektedir.

Bu nedenle deney grubunun grup içi karşılaştırmalarında ölçeğin toplam puanına ve etkileşim alt boyutuna yönelik sonuçları belirlemek için non-parametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubuna yönelik diğer grup içi karşılaştırmalar ise parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır.

4.1.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi "Deney grubunun konuşma becerisinin toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte KBDÖ maddelerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgular parametrik olmayan analiz yöntemlerinden olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile elde edilmiştir. Deney grubunda, KBDÖ’ nün ön test ile son test toplam puanları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 25

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

TOPLAM ÖNTEST- SONTEST	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıralar	5 ^a	12,40	62,00	-3,511 ^b	,000
Pozitif Sıralar	24 ^b	16,12	387,00		
Eşit Sıralar	1 ^c				
Toplam	30				

a. son test < ön test b. son test > ön test c. son test = ön test

Tablo 25’te deney grubu öğrencilerinin üç faktörlü Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği maddelerinin ön test ve son test puanlarına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir ($p \leq .05$). Çünkü Sig. sütunundaki değer .05’ e eşit ya da ondan daha düşükse bağımlı değişkenden elde edilen ortalama puanlarda anlamlı bir fark vardır (Pallant, 2020). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (ön test $\bar{X} = 3.25$, son test $\bar{X} = 3.57$), deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneysel uygulamanın öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Sıralara bakıldığında ise 24 öğrenci son testte ön teste oranla daha yüksek puan almıştır. 5 öğrencinin son test puanı ön testten daha düşüktür. 1 öğrencinin puanı ise ön testte ve son testte aynıdır.

Öğrencilerin genel konuşma becerisi düzeyinde, deneysel işlemin etkisiyle sağlanan artış, Cohen’s d olarak bilinen etki derecesi cinsinden de ifade edilmiştir. Deney grubunun KBDÖ ön test ile son testi arasında ortaya çıkan etki büyüklüğü 0,69 olarak hesaplanmıştır. 0.50 ile 0,80 aralığındaki değerler orta düzeyde bir etki büyüklüğüne

işaret etmektedir (Cohen, 1988). Bu sonuca göre konuşma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin sunuma yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 26’da sunulmuştur:

Tablo 26

Deney Grubunun Sunum Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3,4667	,04401	29	-2.224	.034
Son test	30	3,6750	,09316			

Tablo 26’da deney grubundaki öğrencilerin, konuşma ölçeğinin birinci alt boyutu olan sunum ön test ile son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu verilere göre, ölçeğin sunum boyutu ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç, konuşma stratejileri eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin sunum becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığına işaret eder [$t(29) = -2,224$, $p < .05$].

Ön test ile son test arasındaki etki büyüklüğü ise orta düzeyde gerçekleşmiştir (Cohen’s $d = 0.49$). Elde edilen etki büyüklüğü, konuşma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin sunuma yönelik becerileri üzerinde orta düzeyde bir etki sağladığını gösterir.

Deney grubuna ait konuşma becerisi içerik puanları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir:

Tablo 27

Deney Grubunun İçerik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3,1143	,13774	29	-3,433	.002
Son test	30	3,4714	,16298			

Tablo 27 incelendiğinde stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin konuşma becerisinin içerik düzeyi üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Buna göre öğrencilerin ön test ve son test içerik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana geldiği söylenebilir.

İki test arasındaki ölçümlerden elde edilen etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d= 0.60$). Bu sonuca göre, konuşma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin konuşmasının içerik boyutu üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinin etkileşim alt boyutu puanlarının normal bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle etkileşime yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinin etkileşim alt boyutu puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 28'de gösterilmiştir:

Tablo 28

Deney Grubunun Etkileşim Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Etkileşim Öntest - Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıralar	3 ^a	4,67	14,00	-3,272 ^b	,001
Pozitif Sıralar	20 ^b	11,00	220,00		
Eşit Sıralar	7 ^c				
Toplam	30				

a. son test < ön test b. son test > ön test c. son test = ön test

Tabloda stratejiye dayalı etkinliklerle konuşma eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinin etkileşim alt boyutuna yönelik ön test ile son test puanları karşılaştırılmıştır. Sıralara bakıldığında üç katılımcının son testlerde ön teste göre daha düşük puan aldığı görülür. Yedi katılımcının ön test puan ortalaması son test puan ortalamasına eşittir. Yirmi katılımcı ise son testte daha yüksek puan elde etmiştir. Buna göre deney grubunun ön test ile son testi arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Şu halde, deney grubunda, deneysel işlemin etkisiyle konuşmanın etkileşim boyutuna yönelik olumlu gelişme olduğu söylenebilir [$Z=-3,272$; $p< .05$].

İki test arasında ortaya çıkan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d= 0.63$). Buna göre, deney grubunun konuşma stratejileri eğitimi öncesindeki etkileşim becerisi

ile eğitim verildikten sonraki becerisi arasında orta düzeyde bir etkinin oluştuğunu söylemek mümkündür.

4.1.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların normallik testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir:

Tablo 29

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön ve Son Testlerine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)	Kurtosis	Skewness
Toplam	Ön Test	30	3,0708	,351	-,526	,036
	Sontest	30	3,3083	,138	-1,060	,108
Sunum Alt Boyutu	Ön Test	30	3,1095	,500	-,701	-,087
	Sontest	30	3,2583	,158	,357	-,569
İçerik Alt Boyutu	Ön Test	30	3,1143	,694	-,183	-,158
	Sontest	30	3,2905	,132	-,033	-,581
Etkileşim Alt Boyutu	Ön Test	30	3,2400	,390	-,675	,006
	Sontest	30	3,4133	,383	-,678	-,103

Tablo 29'da yer alan Shapiro-Wilk testinde, kontrol grubunun KBDÖ'nün toplam puanına ve sunum, içerik, etkileşim alt boyutlarına yönelik ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının da normal dağılım aralığında olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmada parametrik istatistiksel yöntemlerden olan bağımlı gruplar t testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.1.1.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemi "Kontrol grubunun konuşma becerisinin toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Kontrol grubunda, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test ile son test genel puanları için yapılan bağımlı gruplar t testi Tablo 30’da yer almaktadır:

Tablo 30

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Toplamına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3,0708	,07159	29	-,680	.402
Son test	30	3,3083	,04336			

Tablo 30’a göre 8 haftalık süreçte yalnızca Türkçe ders kitabı etkinlikleri ile konuşma eğitime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi gelişimi adına anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bağımlı gruplar t testi neticesinde elde edilen Sig. (p) değeri .402 olup bu değer .05’ten büyük olduğundan ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülür. Dolayısıyla kontrol grubunda MEB’in müfredatına göre ve ders kitabındaki konuşma etkinlikleriyle yürütülen konuşma eğitimi uygulamaları öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirme düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

KBDÖ’nün birinci alt boyutu olan sunum ile ilgili olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t testi bulguları tablo 31’de sunulmuştur:

Tablo 31

Kontrol Grubunun Sunum Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3,1095	,08239	29	-1,266	.215
Son test	30	3,2583	,06884			

Tablo 31’e göre yapılan analiz sonucunda grup puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu bağlamda kontrol grubunda konuşma becerisinin sunum boyutuna ilişkin anlamlı bir değişiklik olmadığı ifade edilebilir.

KBDÖ'nün ikinci alt boyutu olan içerikle ilgili olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t testi bulguları Tablo 32'de sunulmuştur:

Tablo 32

Kontrol Grubunun İçerik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3,1143	,13774	29	-1,131	.268
Son test	30	3,2905	,06934			

Tablo 32'de öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlara ait bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin sunum ile ilgili olarak toplam aldıkları puanlar arasında ($t = -1,131$, $p > .05$), anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ'nün etkileşim alt boyutuna ait ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir:

Tablo 33

Kontrol Grubunun Etkileşim Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3,2400	,09704	29	-3,432	,002
Son test	30	3,4133	,09538			

Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir ($p \leq .05$). Dolayısıyla deneysel işlem süresince kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinliklerine dayalı olarak yürütülen konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerini etkileşim bağlamında anlamlı ölçüde değiştirdiği söylenebilir. Bu değişimin etki değeri ise orta seviyededir (Cohen's $d = 0.60$).

4.1.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin Toplamına İlişkin Ön Test Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisinin toplamı açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliğini değerlendirmek için Leneve testi yapılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 34’te sunulmuştur:

Tablo 34

Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Homojenlik Testi Sonuçları

	<i>F</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Ön Test	.165	1.58	.686

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde KBDÖ toplamı için ($F = .165$, $p > .05$, $p = .686$) puanların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön testlerinden elde edilen verilerin normalliğine ilişkin Shapiro Wilk testi sonuçları ile basıklık ve çarpıklık değeri verileri Tablo 24 ve Tablo 29’da yer almaktadır. Gruplar arası karşılaştırmalı analizler yapılırken tüm bu değerler göz önünde tutulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ’den elde edilen toplam puanlarına ilişkin ön test verileri Tablo 35’te karşılaştırılmaktadır:

Tablo 35

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	3,25	,44334			
Kontrol Grubu	30	3,07	,39211	58	1,658	,103

Tablo 35 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ ön test puanlarının bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırıldığını gösterir. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($t_{(58)} = 1,658$, $p = .103$, $p > .05$). Dolayısıyla deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi bakımından birbirine denk olduğu, uygulama öncesinde öğrencilerin giriş davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

4.1.1.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Son Test Bulguları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisinin toplamı ve alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ toplamı ile sunum, içerik ve etkileşim alt boyutlarına yönelik beceri gelişim düzeyini belirlemek için gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, grupların KBDÖ'nün geneline ve alt boyutlarına ait ön test ile son test puanları esas alınarak normallik testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 24 ile Tablo 29'da sunulmuştur. Buna göre deney grubunun KBDÖ geneli ile etkileşim alt boyutuna ilişkin puanları normal dağılım göstermezken ($p < .05$) sunum ve içerik verilerinin normal dağılıma uygun olduğu ($p \geq .05$) belirlenmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ve son testine ilişkin tüm veriler normal dağılım göstermektedir ($p \geq .05$). Bu bağlamda, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik veya non- parametrik testlerden uygun olan seçilerek analizler yapılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ'nün toplamına yönelik ortalamaları üzerinden gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bunun için non- parametrik bir analiz çeşidi olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Gruplarında Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Toplamından Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Stratejiler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Konuşma Becerisi	Deney Grubu	30	37,12	1113,50	251,500	,003
Toplam Son Test	Kontrol Grubu	30	23,88	716,50		

Tablo 36'da deney ve kontrol gruplarının KBDÖ'nün son test toplam puanları yer almaktadır. Son testle yapılan ölçümde; deney grubu kontrol grubundan daha yüksek bir ortalama yakalamıştır. Mann Whitney U testi testine göre, iki gruba ait son test puanları

arasında meydana gelen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U = 251,500$, $Z = -2,939$, $p < .05$). Bu durumda, konuşma stratejileri eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.54$). Bu sonuca göre, strateji temelli konuşma etkinlikleri eğitiminin, konuşma becerileri üzerinde orta düzeyde bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür.

DeneySEL sürecin başında deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği halde, sürecin sonunda iki grup arasında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmayı deneySEL işlemle ilişkilendirmek mümkündür. DeneySEL işleminin etkisiyle deney grubunun konuşma becerisi düzeyinde yükselme sağlandığı değerlendirilmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KBDÖ'nün sunum boyutundan elde ettiği son test puanları bağımsız gruplar t testi ile Tablo 37'de karşılaştırılmıştır:

Tablo 37

Deney ve Kontrol Gruplarında KBDÖ Sunum Alt Boyutundan Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	3,6750	,51024	58	3,597	,001
Kontrol Grubu	30	3,2583	,37705			

Tablo 37 incelendiğinde sunum boyutunda deney ve kontrol grupları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmiştir ($p < .05$). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ($\bar{X} = 3,46$) kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ($\bar{X} = 3,25$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneySEL uygulama olan stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin sunum becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.66$). Bu sonuca göre, stratejiye dayalı etkinliklerle yürütülen konuşma eğitiminin öğrencilerin sunum becerileri üzerinde orta düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KBDÖ'nün içerik boyutundan elde ettiği son test puanları bağımsız gruplar testi ile Tablo 38'de karşılaştırılmıştır:

Tablo 38

Deney ve Kontrol Gruplarında KBDÖ İçerik Alt Boyutundan Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	3,4714	,89266	58	1,022	,311
Kontrol Grubu	30	3,2905	,37979			

Tablo 38'e göre içerik alt boyutuyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Sig. 2-tailed= 313 > .05). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ'nün içerik ile ilgili maddelerinden aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ'nün etkileşim alt boyutuna yönelik gruplar arası karşılaştırmaları yapılmıştır. Bunun için non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır:

Tablo 39

Deney ve Kontrol Gruplarında KBDÖ Etkileşim Alt Boyutundan Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Etkileşim	Deney Grubu	30	34,08	1022,50	342,500	,010
	Kontrol Grubu	30	26,92	807,50		

Tablo 39 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının etkileşime ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülür ($U = 342,500$, $Z = -1,597$, $p < .05$). Bu sonuçlara göre konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.56$). Bu sonuca göre, konuşma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, yapılan etkinliklerin deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir azalmaya yol açıp açmadığını belirlemek üzere öz değerlendirmeye dayalı olan Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanların istatistiksel bulgularına yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı ölçeği toplamı ile bilişsel, fiziksel ve duygusal alt boyutlarına yönelik gelişim düzeyini belirlemek için grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir.

4.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin toplamı ile ölçeğin bilişsel, fiziksel ve duygusal boyutlarına yönelik ortalamaları üzerinden grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında normal dağılım olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği toplamı ile alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları ile basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 40'ta sunulmuştur:

Tablo 40

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Toplamı ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Testlerine Yönelik Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Toplam	Ön Test	30	3,0143	,132	-,213	,532
	Sontest	30	2,7133	,296	-,549	,164
Bilişsel Alt Boyut	Ön Test	30	2,9233	,056	,431	,788
	Sontest	30	2,6067	,190	-,836	,281
Fiziksel Alt Boyut	Ön Test	30	3,1400	,437	-,090	-,354
	Sontest	30	2,7767	,681	,182	,256
Duygusal Alt Boyut	Ön Test	30	3,0444	,611	-,709	,230
	Sontest	30	2,8389	,459	-,835	-,170

Tablo 40'a göre deney grubunun konuşma kaygısı ölçeği toplamından ve bilişsel, fiziksel ve duygusal alt boyutlarından elde edilen tüm verileri normal dağılım

göstermektedir. Çünkü ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından elde edilen p değeri ön test ve son test için .05'ten büyüktür. Bunun yanında basıklık ve çarpıklık katsayılarının da -1 ile +1 aralığında olduğu görülür. Bu durum verilerin normal dağılımına işaret etmekte olduğundan grup içi tüm karşılaştırmalarda parametrik veri analiz yöntemlerinden olan bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır.

4.1.2.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubunun konuşma kaygısının toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Araştırmada uygulanan deneysel işlemin konuşma kaygısının sağaltımına yönelik verimliliğini tespit etmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin kaygı ön test ve son test puanlarının toplamına yönelik bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 41’de yer alır:

Tablo 41

Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Konuşma Kaygısı Toplam	Ön test	30	3,0143	,54698	29	5,240	,000
	Son test	30	2,7133	,39183			

Tablo 41 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma stratejilerine dayalı eğitim süreci sonundaki konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p < .05$).

Deney grubunun ön test ve son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen’s $d = 0,97$). Bu sonuç, öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde stratejiye dayalı etkinliklerle yapılan eğitiminin yüksek düzeyli etki oluşturduğu, verilen eğitimin konuşma kaygı düzeyini önemli ölçüde azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin bilişsel alt boyutuna ilişkin ön test ve son test karşılaştırması bağımlı gruplar t testi ile yapılarak Tablo 42’de sunulmuştur:

Tablo 42

Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Bilişsel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Bilişsel Alt Boyut	Ön test	30	2,9233	,10899	29	5,287	,000
	Son test	30	2,6067	,10057			

Tablo 42'ye göre deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısının bilişsel boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Ortalama puanlara bakıldığında ($\bar{X}$ ön test= 2,92; $\bar{X}$ son test= 2,60) konuşma kaygısı puanlarında azalma olduğu görülür. Bu durumda stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısının bilişsel düzeyinde olumlu bir değişim meydana getirdiği söylenebilir.

Deney grubunun konuşma kaygısının bilişsel boyutuna ilişkin ön test ve son test sonuçları etki değeri bakımından karşılaştırıldığında konuşma stratejileri eğitiminin konuşma kaygısının fiziksel boyutu üzerinde yüksek düzeyde bir etki oluşturduğu söylenebilir (Cohen's $d = 0,97$).

Strateji temelli etkinliklerle konuşma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısının fiziksel boyutuna ait ön test ve son test verileri bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir:

Tablo 43

Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Fiziksel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Fiziksel Alt Boyut	Ön test	30	3,1400	,10467	29	3,539	,001
	Son test	30	2,7767	,09293			

Tablo 43 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülür ($p = .001 < .05$). Puan ortalamalarına göre öğrencilerin kaygının fiziksel boyutuna ilişkin puanlarında azalma vardır. Bu bağlamda deneysel uygulamanın öğrencilerin konuşma kaygısının fiziksel değişkenlerine olumlu yönde etki ettiği belirtilebilir.

Deney grubunun konuşma kaygısının fiziksel boyutuna yönelik ön test ve son test değerleri arasındaki Cohen's d değeri 0.65 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda konuşma stratejileri eğitiminin konuşma kaygısının fiziksel boyutuna ilişkin orta düzeyde bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin duygusal alt boyutu ile ilgili deney grubunun ön test ve son test bulguları Tablo 44'te yer almaktadır:

Tablo 44

Deney Grubunun Konuşma Kaygısı Duygusal Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Duygusal Alt Boyut	Ön test	30	3,0444	,13862	29	2,004	,054
	Son test	30	2,8389	,08050			

Tablo 44'e göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki kaygının duygusal boyutu puanları ile uygulama sonrası puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = .054 > .05$). Bu durumda stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri uygulamasının konuşma kaygısının duygusal boyutunda bir değişim oluşturmadığı ifade edilebilir.

4.1.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinde bir değişim (azalma) olup olmadığı grup içi ve gruplar arası analizlerle belirlenmiştir. Bunun için kullanılacak analiz türüne karar vermek adına öncelikle ön test ve son test verileri normallik testine tabi tutulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların Shapiro- Wilk testi sonucu Tablo 45'te sunulmuştur:

Tablo 45

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Toplamı ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Testlerine Yönelik Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Toplam	Ön Test	30	3,0548	,890	,066	-,132
	Sontest	30	2,9889	,416	,159	-,031
Bilişsel Alt Boyut	Ön Test	30	2,9367	,878	-,218	,144
	Sontest	30	2,8167	,316	-,140	,410
Fiziksel Alt Boyut	Ön Test	30	3,1600	,049	-,562	-,616
	Sontest	30	3,2200	,270	,126	-,617
Duygusal Alt Boyut	Ön Test	30	3,1578	,832	-,681	,038
	Sontest	30	3,0833	,816	-,404	-,295

Kontrol grubunun Shapiro- Wilk test sonuçlarına göre ön testte kaygının fiziksel boyutuna ilişkin veriler normal dağılım göstermezken ($p < .05$); bilişsel ve duygusal boyutuna ilişkin veriler ile testin toplam puanları normal dağılım göstermektedir. Son testte ise testin geneli, bilişsel, fiziksel ve duygusal alt boyutuna yönelik tüm veriler normal dağılım gösterir ($p > .05$). Bu nedenle testin fiziksel alt boyutu ile ilgili bulgular grup için karşılaştırmalarda non- parametrik verileri analiz yöntemlerinden olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile elde edilmiştir. Diğer grup içi karşılaştırmalar ise verilerin parametrik dağılım göstermesinden dolayı bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır.

4.1.2.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Araştırmanın altıncı alt problemi “Kontrol grubunun konuşma kaygısının toplamı ve alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen toplam ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 46'da gösterilmiştir:

Tablo 46

Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön test	30	3,0548	,11175	29	1,532	,136
Toplam	Son test	30	2,9889	,11520			

Tablo 46'ya göre kontrol grubu öğrencilerinin kaygı ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Türkçe ders kitabı etkinlikleriyle konuşma eğitime devam eden kontrol grubunun konuşma kaygı durumları üzerinde sekiz haftalık süreçte istatistiksel olarak anlamlı bir değişim meydana gelmemiştir ($p > .05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği bilişsel alt boyuta yönelik ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 47'de gösterilmiştir:

Tablo 47

Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Bilişsel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Bilişsel Alt Boyut	Ön test	30	2,9367	,13073	29	2,330	,027
	Son test	30	2,8167	,12749			

Tablo 47'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısının bilişsel alt boyutuna yönelik ön test ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Türkçe ders kitabı etkinlikleriyle yürütülen sekiz haftalık süreçte öğrencilerin konuşma kaygı düzeyinde anlamlı bir fark meydana gelmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel boyuta ilişkin ön test ve son test verilerinin etki değeri düşük düzeydedir (Cohen's $d = 0.45$). Bu açıdan kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinlikleriyle yürütülen konuşma eğitiminin konuşma kaygısının bilişsel boyutuna düşük düzeyde bir etki ettiği söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği'nden elde edilen puanlar normal dağılım göstermez. Bu nedenle kontrol grubunun konuşma kaygısının fiziksel boyutuna ilişkin verileri non-parametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş, Tablo 48'de sunulmuştur:

Tablo 48

Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Fiziksel Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Fiziksel Alt Boyut Öntest - Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıralar	9 ^a	10,61	95,50	-,389 ^b	,697
Pozitif Sıralar	11 ^b	10,41	114,50		
Eşit Sıralar	10 ^c				
Toplam	30				

a. son test < ön test b. son test > ön test c. son test = ön test

Tablo 48'e göre kontrol grubunun konuşma kaygısının fiziksel alt boyutuna yönelik ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sıra olarak bakıldığında katılımcıların 9'u son testte ön testten daha düşük puanlar almıştır. Bu durumda sınıftaki 9 öğrencinin konuşma kaygısının fiziksel düzeyinde olumlu bir değişimin meydana geldiği söylenebilir. Buna karşın 11 katılımcının konuşma kaygısının fiziksel düzeyine yönelik bir artış meydana gelmiştir. Ayrıca 10 öğrencinin kaygının fiziksel düzeyine yönelik ön test ile son test puanları eşittir. Bu bağlamda, sekiz haftalık süre içerisinde öğrencilerin konuşma kaygılarının fiziksel boyutuna yönelik bazı değişimlerin olduğu ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı kabul edilecek düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin duygusal alt boyuta ilişkin ön test ve son test sonuçları bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir:

Tablo 49

Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Duygusal Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Duygusal Alt Boyut	Ön test	30	3,1578	,13058			
	Son test	30	3,0833	,15345	29	,962	,344

Tablo 49'a göre kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısının duygusal boyutuna yönelik ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaz ($p>.05$). Bu bağlamda kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinlikleriyle

yürütülen sekiz haftalık konuşma eğitimin öğrencilerin konuşma kaygılarının duygusal düzeyinde bir değişim yaratmadığını ifade etmek mümkündür.

4.1.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Toplamına İlişkin Ön Test Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısının toplamı açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın yedinci problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygı puanlarından elde edilen verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Leneve testi yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 50’de sunulmuştur:

Tablo 50

Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Homojenlik Testi Sonuçları

	<i>F</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Ön Test	.185	1.58	.780

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test verilerinin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde ($F = .185$, $p > .05$, $p = .780$) puanların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Gruplardan elde edilen verilerin parametrik varsayımlarına ilişkin Shapiro- wilk testi sonuçları ile basıklık ve çarpıklık katsayısı değerleri Tablo 40 ve Tablo 45’te gösterilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarının analizi yapılırken tüm bu değerler göz önünde tutulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygı ölçeğinin toplamından elde ettikleri ön test puanlarını karşılaştıran bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur:

Tablo 51

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	3,0143	,54698	58	-,270	,788
Kontrol Grubu	30	3,0548	,61205			

Tablo 51'deki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p = .788, p > .05$). Bu durum her iki grubun konuşma kaygısı düzeyinin deneysel işlemin başında birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Son Test Bulguları

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısının toplamı ve alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın sekizinci problemine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı toplamı ile bilişsel, fiziksel ve duygusal alt boyutlarına yönelik değişim durumunu belirlemek için gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Kullanılacak analiz testini belirlemek için öncelikle grupların ön test ve son test puanları normallik testine tabi tutulmuştur (Tablo 40 ve 45). Test sonuçlarına göre deney grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği toplamı ile bilişsel, fiziksel ve duygusal alt boyutuna ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Kontrol grubunun ise yalnızca fiziksel alt boyuta ilişkin ön test puanları normal dağılım göstermez ($p < .05$); grubun konuşma kaygısı toplamı ile bilişsel ve duygusal alt boyuta yönelik ön test ve son test verileri normal dağılıma uygundur ($p > .05$). Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik veya non-parametrik testlerden uygun olan seçilerek analizler yapılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

Grupların son test verilerinin homojenliği için Leneve testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 52'te sunulmuştur:

Tablo 52

Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Homojenlik Testi Sonuçları

	<i>F</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Son Test	,649	1.58	,519

Deney ve kontrol grupları son test puanlarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçlarını içeren Tablo 52 incelendiğinde ($F = .649$, $p > .05$, $p = .519$) puanların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı toplam puanları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 53'te gösterilmiştir:

Tablo 53

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Toplam Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	2,7133	,39183			
Kontrol Grubu	30	2,9889	,63096	58	-2,032	,047

Tablo 53'e göre deney ve kontrol grubunun konuşma kaygı ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Bu bağlamda konuşma stratejileri eğitiminin deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısını değiştirmede etkili olduğu söylenebilir.

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü düşük düzeydedir (Cohen's $d = 0.45$). Bu sonuca göre konuşma stratejileri eğitiminin konuşma kaygısının geneli üzerinde deney grubu lehine düşük düzeyde bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel alt boyuta ilişkin son test analiz sonuçları Tablo 54'te yer almaktadır:

Tablo 54

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Bilişsel Alt Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	2,6067	,55082	58	-1,293	,201
Kontrol Grubu	30	2,8167	,69831			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel alt boyuta ilişkin son test verileri bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 54'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısının bilişsel alt boyutuna yönelik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). O halde deneysel işlem sonrasında iki grubun konuşma kaygısının bilişsel alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fiziksel alt boyuta ilişkin son test sonuçları non-parametrik yöntemlerden olan Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 55'te söz konusu testten elde edilen bulgular yer ver almaktadır:

Tablo 55

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Fiziksel Alt Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Stratejiler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fiziksel Alt Boyut	Deney Grubu	30	24,27	728,00	263,000	,005
	Kontrol Grubu	30	36,73	1102,00		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısının fiziksel boyutuna yönelik son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 55'te ortaya konmuştur. $U=263,000$ ve $p= .005$ olduğundan grupların son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana geldiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısının fiziksel boyutuna yönelik son testleri için hesaplanan etki değeri orta düzeydedir (Cohen's $d= 0.54$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duygusal boyuta ilişkin son test verileri bağımsız gruplar t testi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 56'da verilmiştir:

Tablo 56

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Kaygısı Duygusal Alt Boyut Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	2,8389	,44092	58	-2,824	,006
Kontrol Grubu	30	3,0833	,84049			

Konuşma kaygısının duygusal boyutuna ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test verilerinde anlamlı bir fark olduğu Tablo 56’da yer almaktadır ($p < .05$). İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen’s $d = 0,54$). Bu sonuç, öğrencilerin konuşma kaygılarının duygusal boyutu üzerinde konuşma stratejileri eğitiminin orta düzeyli etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen, öğrenci ve araştırmacının konuşma stratejileri eğitimi sürecine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Bu kısımda deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verileri, odak grup görüşmesi verileri, uygulayıcı öğretmenin sürece ilişkin görüşleri ve araştırmacının sürece ilişkin gözlemlerini yansıtan alan notlarından elde edilen veriler değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu aşamada betimsel analiz neticesinde ulaşılan kodlar kategorilendirilip frekanslarıyla birlikte tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca kimi zaman bazı öğrencilerin ve uygulama öğretmeninin görüşlerine (Ö1, Ö2, Ö3...) doğrudan yer verilmiştir.

4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik birinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin konuşma stratejilerine dayalı etkinliklerle yapılandırılan konuşma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna yönelik birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla deney grubundaki 30 öğrenciden görüş alınmıştır. Bu formda yedi soru bulunmaktadır. Her soruya ilişkin öğrenci cevapları, ayrı bir kategori olarak ele alınmış ve temalar, kodlar oluşturulmuştur. Stratejiye dayalı etkinliklerle yürütülen konuşma eğitiminin etkileri öğrenci görüşleri doğrultusunda “konuşma eğitimine ilişkin genel değerlendirme”, “konuşma becerisine etki”, “konuşma

kaygısına etki”, “konuşmaya yönelik düşünce tutuma etki”, “konuşma eğitimi içeriğinin değerlendirilmesi”, “eğitimin geleceğe katkısı”, “konuşma stratejilerini kullanmaya etki” kategorilerine göre düzenlenmiştir. Her kategorinin altında öğrenci görüşleri doğrultusunda tematik çerçeveler ve kodlar oluşturulmuştur. Soruların hepsi bütün öğrenciler tarafından yanıtlanmamış, bazı öğrenciler bazı soruları yanıtsız bırakmıştır. Yarı yapılandırılmış görüş formları 30 öğrenciye uygulanmıştır ancak bazen her soru için tam olarak 30 kişiden görüş alınamamıştır. Ayrıca her öğrenci görüşünden tek bir kod çıkarılmamıştır, bu nedenle bazı öğrenci görüşleri birden fazla kod ile karşılık bulmuştur.

Konuşma stratejileri eğitimine ilişkin genel değerlendirmeler

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin genel izlenimlerine ulaşmak için öğrencilere “Stratejiye dayalı konuşma etkinlikleriyle yürütülen sekiz haftalık eğitim sürecini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece onların konuşma eğitimi sürecine ilişkin bakış açıları ortaya konmuştur.

Tablo 57

Konuşma Stratejileri Eğitimine İlişkin Değerlendirmeler

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Konuşma stratejileri eğitimine bakış açısı	Olumlu		
	Eğitici	12	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21, Ö24, Ö26, Ö28, Ö30
	Eğlenceli	10	Ö2, Ö3, Ö9, Ö14, Ö19, Ö20, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29
	Verimli	8	Ö6, Ö7, Ö10, Ö14, Ö20, Ö21, Ö27, Ö30
	Yeterli	3	Ö3, Ö12, Ö18
	Uygun	3	Ö8, Ö13, Ö16
	Güzel	2	Ö8, Ö25
	Olumsuz		
	Zor	3	Ö11, Ö4, Ö17
	Sıkıcı	1	Ö11

Tablo 57'ye göre 27 öğrencinin görüşüne (bazı öğrenci görüşleri birden fazla kategori içermektedir) başvurulduğu görülür. Bu öğrencilerden 24'ü stratejiye dayalı etkinliklerle yürütülen konuşma eğitimi sürecine ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Bunun oransal karşılığı %88,8'dir. Buna göre, deney grubu öğrencilerin büyük bir kısmı konuşma stratejileri eğitiminin sürecine karşı olumlu bir bakış açısına sahiptir. Ö6 numaralı öğrenci bu durumu ‘*Hocam, eğitim oldukça verimliydi, yani öğrendik.*’ sözleriyle dile getirmiştir. Benzer biçimde Ö18 numaralı katılımcı konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: ‘*Bence yeterli oldu konuşmamızın gelişmesi için.*’

Uygulama sürecinin olumlu çıktılarını yansıtan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Hocam hem eğlendik hem öğrendik.” (Ö2)

“Eğitici etkinlikler ve oyunlar vardı.” (Ö5)

“Bence eğlenceliydi yani böyle fon müziği falan çaldık.” (Ö22)

“Yeteri kadar uygulama yaptık.” (Ö12)

“Konuşma eğitimi yaşımıza tam uygundu.” (Ö16)

Tabloya göre 3 öğrenci konuşma eğitimi sürecini zor veya sıkıcı bularak olumsuz görüş belirtmişlerdir. Uygulama sürecine yönelik olumsuz bakış açılarını yansıtan bazı görüşler şöyledir: ‘*Bazı etkinliklerde konuşmak zordu.*’ (Ö4), ‘*Sınıfta gürültü oldu, sıkıldım.*’ (Ö11)

Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisi

Görüşme formunda, deney grubundaki öğrencilerle yapılan çalışmanın konuşma becerileri üzerindeki etkileri konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. ‘*Konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerinizin gelişimine bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?*’ sorusu ile öğrenci görüşleri toplanmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri Tablo 58’de sunulmuştur:

Tablo 58

Konuşma Stratejileri Eğitiminin Konuşma Becerisine Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Olumlu			
Konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerisine etkisi	Konuşma becerisini geliştirme	10	Ö1, Ö5, Ö7, Ö12, Ö16, Ö18, Ö22, Ö25, Ö29, Ö30
	Güzel konuşma	7	Ö2, Ö4, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21, Ö27
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	5	Ö3, Ö5, Ö6, Ö17, Ö29
	Konu dışına çıkmama	3	Ö8, Ö25, Ö26
	“İıı, şeyyy, hımmm” gibi gereksiz ifadeler kullanmama	3	Ö1, Ö9, Ö28
	Konuşmayla ilgili kavramlar öğrenme	2	Ö10, Ö23
	Diyalog kurma	1	Ö14
	Beden dilini doğru kullanma	1	Ö4
	Konuşurken sallanmama	1	Ö18
	Kaba sözler söylememe	1	Ö15
	Yöresel ağız kullanımını azaltma	1	Ö24
Olumsuz			
Etkisi olmama	2	Ö11, Ö17	

Deneyisel işlem sürecinde uygulanan eğitiminin konuşma becerisine etki edip etmediğini ortaya çıkarmayı amaçlayan soruyu 29 öğrenci yanıtlamıştır. Tablo 58 incelendiğinde katılımcıların 27’sinin stratejiye dayalı etkinlik uygulamalarının konuşma becerisini geliştirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu durumda katılımcıların % 93,1’i eğitimin konuşma becerisine katkı sağladığını açıklamıştır. Söz konusu etki Ö9 numaralı öğrencinin görüşlerine “*Eskiden konuşurken çok fazla şeyy, uuu, hımm*” gibi ifadeler söylüyordum. Artık bu şekilde söylemiyorum çünkü bu konuşmada yanlış oluyor.” biçiminde yansımıştır. Ö24 numaralı katılımcı ise “*Eskiden daha böyle Malatya şivesi gibi konuşurken şimdi her şeyi tam doğru söylemeye çalışıyorum. Nasıl yazılıyorsa öyle konuşmaya çalışıyorum.*” ifadeleriyle benzer şekilde olumlu bir söylemi sürdürmüştür.

Belirtilen etkiyi yansıtan diğer bazı görüşler şöyledir:

“Eskiden küfürediyordum, artık bu konuşma ile ilgili şeyler öğrendikten sonra kötü sözler söylemeyi bıraktım.” (Ö15)

“Bu eğitimden sonra güzel konuşmanın önemini anladım.” (Ö21)

“Hocam, konuşmayla ilgili kavramlar öğrendik bu çok iyi oldu. Mesela, eskiden bilmiyordum jest ve mimik gibi şeyler, konuşmayı yapılandırma gibi şeyler. Ama şimdi biliyorum.” (Ö10)

“Bu etkinliklerin konuşmamı geliştirdiğini düşünüyorum.” (Ö30)

“Konuşurken öne arkaya sallanıyordum, yani ama artık düşünüyorum ki bu yanlış. Artık öyle yapmamaya çalışıyorum. Böyle faydası oldu.” (Ö18)

“Yapılan konuşma uygulamalarından sonra el, kol ve vücut hareketlerimi daha etkin kullanıyorum. Yani eskiden elimi kolumu nereye koyacağımı bilmiyordum ki.” (Ö4)

“Konuşurken aynı zamanda ne söyleyeceğimi, hangi kelimeleri seçeceğimi düşünmem gerekiyor. Bunu öğrendim. Bu da benim konuşma becerimi geliştirdi.” (Ö16)

Tablo 58’e göre konuşma eğitiminin konuşma becerilerine etki etmediğini ifade eden öğrenciler de vardır. İki öğrenci eğitim sürecinin konuşmasına etki etmediğini beyan etmiştir. Ö17 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Bu eğitim benim konuşmamı değiştirmede, önce nasıl konuşuyorsam yine o şekilde.”*

Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi

Konuşma kaygısının strateji temelli konuşma eğitiminden etkilenip etkilenmediğini tespit etmek için deney grubu öğrencilerine “Stratejilere dayalı olarak yürütülen konuşma eğitiminin konuşma kaygınız üzerinde bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi oldu?” sorusu sorulmuştur. Konuşmanın duyuşsal boyutunun deneysel işlemden etkilenme durumunu ortaya çıkarmak için verilen öğrenci cevapları çeşitli kodlarla tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 59

Konuşma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Olumlu			
Konuşma stratejileri eğitiminin konuşma kaygısına etkisi	Rahat hissetme	9	Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö22, Ö25, Ö29
	Öz güvenli konuşma	8	Ö1, Ö3, Ö7, Ö12, Ö19, Ö24, Ö28, Ö30
	Kaygıyı azaltma	8	Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö23, Ö26
	Eleştirilmekten korkmama	3	Ö1, Ö9, Ö20
	Olumsuz		
	Etkisi olmama	5	Ö4, Ö11, Ö17, Ö21, Ö27

Tablo 59 incelendiğinde, deney grubundaki 30 öğrenciden görüş alındığı görülmektedir. Öğrencilerin %83,3'ü (f=25) verilen eğitimin konuşma kaygılarında olumlu yönde etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu öğrenciler “Konuşurken rahat hissetme”, “Öz güvenli konuşma”, “Eleştirilmekten korkmama” ve “Kaygıyı azaltma” kodları ile dile getirmişlerdir. Konuşma eğitiminden sonra konuşmaya yönelik tutumlarında meydana gelen olumlu değişimi doğrudan “konuşma kaysının azalması” ile ifade eden öğrenci sayısı ise 8’dir.

Konuşma stratejileri eğitiminin kaygı üzerindeki yansımaları Ö10 numaralı katılımcı tarafından “*Önceden heyecandan konuşamıyordum ama zaman geçtikçe daha iyi oluyor. Kendimi ifade etmekten çekinmemeye başladım.*” biçiminde dile getirilmiştir. Ö29 numaralı öğrenci ise, strateji eğitiminin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini “*Konuşurken daha rahat hissediyorum, tahtaya çok kalkıp etkinlikler yaptığımız için alıştım ve iyi oldu.*” biçiminde ifade etmiştir. Diğer bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“*Ben bu etkinlikler sayesinde konuşurken rezil olma korkusundan kurtuldum. Yani artık beni eleştirirler diye düşünmüyorum çünkü herkes yanlış yapıyor konuşurken. Biz bu konuşma yanlışlarını görmeyi oyunlarla öğrendik.*” (Ö20)

“Öz güvenli olmayı öğrendim. Yani şimdi düşünüyorum ki neden bana gülsünler, diğer arkadaşlarım da böyle konuşuyor.” (Ö24)

“Utanmak, kaygı yaşamak gibi etkilerden uzaklaştı.” (Ö6)

“Bu eğitim kendimi rahat hissederek konuşmamı sağladı.” (Ö29)

Tabloya göre 5 katılımcı deneysel işlemin konuşma kaygısına herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren Ö21’in ifadeleri şu şekildedir: “Ben konuşurken çok utandığım için hala utanıyorum yani konuşma kaygım değişmedi.”

Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşmaya yönelik düşünce ve tutumuna etkisi

Öğrencilere, deney grubuyla yürütülen konuşma strateji eğitiminin konuşmaya yönelik düşünce ve tutumu üzerinde ne tür bir etki oluşturduğu sorulmuştur. Öğrencilerin “Konuşma stratejileri ile zenginleştirilmiş eğitimden sonra herhangi bir konuşma yaparken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? (Severek konuşuyorum, kaygılı, özgüvenli, güdülenmiş veya mutlu hissediyorum vb.)” sorusuyla ilgili yanıtları Tablo 60’ta sunulmuştur:

Tablo 60

Konuşma Stratejileri Eğitiminin Konuşmaya Yönelik Düşünce ve Tutuma Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Konuşma stratejileri eğitiminin düşünce ve tutuma etkisi	Olumlu		
	Konuşmayı önemse	10	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö23, Ö25
	Konuşmaya odaklanma	6	Ö13, Ö19, Ö21, Ö24, Ö26, Ö30
	İyi hissetme	4	Ö3, Ö12, Ö15, Ö28
	İstekli konuşma	4	Ö1, Ö9, Ö18, Ö20,
	Düşünerek konuşma	2	Ö4, Ö29
	Olumsuz		
	Etkisi olmama	1	Ö27

Tablo 60'ta 27 öğrenci görüşünün değerlendirme kapsamına alındığı görülür. Bu öğrencilerden 1'i verilen konuşma eğitiminin konuşmaya yönelik düşünce ve tutumunda bir değişiklik oluşturmadığını ifade etmiştir. 26 öğrenci ise konuşmaya yönelik düşünce tarzının olumlu yönde değiştiğini açıklamıştır. Bu durumda konuşma stratejileri eğitimi öğrencilerin %96,2'sinin konuşmaya bakış açılarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu olumlu etki öğrenci ifadelerine şöyle yansımıştır:

“Bu etkinliklerden önce konuşmanın bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum. Artık daha önem veriyorum konuşmaya.” (Ö17)

“Bir konuşma yaparken dikkat etmeye çalışıyorum ve sadece konuşmaya odaklanıyorum.” (Ö13)

“Konuşmak daha çok içimden geliyor artık. Ben normalde çok istemezdim konuşmayı.” (Ö1)

“Çok sıkılıyordum konuşurken yani böyle sesim gidiyordu sanki ama şimdi çok şey öğrendik oyunlarla o yüzden artık konuşurken iyi hissediyorum.” (Ö3)

Konuşma stratejileri eğitiminin içeriğine yönelik öğrenci görüşleri

Deneyisel işlem etkinlik temelli yürütülmüştür ve bu aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen konuşma etkinlikleri kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamaları dahil olmak üzere toplamda 10 haftayı kapsayan bu eğitim sürecindeki etkinliklere ilişkin görüşleri belirlemek için “Uygulama sürecinde stratejiler sizlere etkinlikler aracılığıyla öğretildi. Eğitim sürecinde kullanılan konuşma etkinliklerini sayı, içerik, nitelik gibi yönlerden nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin konuya yönelik görüşleri Tablo 61’de sunulmuştur:

Tablo 61*Konuşma Stratejileri Eğitiminin İçeriğine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Konuşma etkinliklerinin niteliği	Olumlu		
	Eğitici	8	Ö5, Ö7, Ö10, Ö16, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29
	Yeterli sayıda	6	Ö2, Ö4, Ö9, Ö13, Ö24, Ö26
	Keyifli	4	Ö3, Ö6, Ö15, Ö27
	Amacına uygun	3	Ö1, Ö19, 22
	Güzel	2	Ö8, Ö21
	Kolay	2	Ö12, Ö30
	Konuya uygun	1	Ö14
	Önemli	1	Ö20
	Olumsuz		
	Fazla etkinlik	1	Ö11
	Gereksiz	1	Ö11
	Zor	1	Ö17

Tablo 61’deki bilgilere göre 29 öğrenciden görüş alınmıştır. Öğrencilerden 27’si konuşma etkinliklerini nitelik ve nicelik açısından olumlu bulmuştur. Bunun oransal karşılığı ise %93,1’dir. 2 öğrenci ise bu konuda olumsuz görüş belirterek etkinlerin sayıca fazla olduğunu, gereksiz veya zor olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin eğitim sürecinin içeriği, etkinliklerin niteliğiyle ilgili ifadelerinin bazıları şu şekildedir.

“Bence yeterli sayıdaydı.” (Ö9)

“Etkinlikler konuşmayı öğrenmemiz için uygundu.” (Ö14)

“Etkinlikleri oldukça eğitici buldum. Çünkü bir stratejiyi kavramamıza yardımcı oluyordu etkinlikler.” (Ö23)

“Etkinlik sayısı yeterliydi. Yani ne az ne de çok.” (Ö25)

“Konuşma stratejilerini anlamamız için bu etkinlikler çok önemliydi bence.” (Ö20)

Konuşma stratejileri eğitiminin geleceğe katkısına yönelik öğrenci görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin aldıkları konuşma stratejileri eğitiminin gelecekteki konuşma hedeflerine nasıl etki edebileceği sorulmuştur. “Uygulama sürecinde öğrendiğiniz bilgileri ve edindiğiniz becerileri nasıl ve nerede kullanabilirsiniz?” sorusu ile öğrencilerin aldıkları eğitim sonrasında bu kazanımları hayatlarına nasıl entegre edecekleri noktasında görüşleri alınmıştır. Tablo 62 bu görüşleri içermektedir:

Tablo 62

Konuşma Stratejileri Eğitiminin Geleceğe Katkısına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Konuşma stratejileri eğitiminin geleceğe katkısı	Duygu ve düşünceleri anlatma	8	Ö4, Ö11, Ö19, Ö17, Ö20, Ö21, Ö28, Ö30
	Tüm derslerde konuşma	6	Ö2, Ö8, Ö14, Ö19, Ö24, Ö29
	Aileyle konuşma	4	Ö7, Ö16, Ö22, Ö28
	Arkadaşlarla konuşma	3	Ö1, Ö18, Ö23
	Sorulan soruları yanıtlama	3	Ö8, Ö24, Ö26
	Hazırlıklı konuşma/sunum yapma	2	Ö9, Ö25
	Konuşmayı zihinde planlama	2	Ö3, Ö15
	Diyalog kurma	1	Ö10
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	1	Ö5
	Sesi kullanma	1	Ö12
	Beden dilini kullanma	1	Ö6

Tablo 62’ye göre konuşma eğitiminin geleceğe katkısını tespit etmek için 28 öğrenciden görüş elde edilmiştir. Bu öğrencilerin tamamı bundan sonraki sosyal çevre etkileşimlerinin çeşitli aşamalarında eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten Ö2 numaralı katılımcı düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “*Burada öğrendiğimiz bilgileri tüm derslerde konuşurken kullanabiliriz. Çünkü konuşma her zaman olan bir şey.*” Bir diğer katılımcı da (Ö26) “*Biri bize bir şey sorduğunda artık daha güzel cevap verebilirim*” ifadeleriyle benzer bir söylemi sürdürmüştür. Konuyla ilgili diğer bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

“Diyelim ki fen dersinde bir sunum yapacağız, ona hazırlanıp gelince yine tahtaya çıkıp anlatacağımız zaman konuşma ile ilgili bilgilerimizi uygulayabiliriz.” (Ö9)

“Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerimi anlatırken bu eğitimde öğrendiklerimi kullanırım ve daha güzel konuşurum.” (Ö17)

“Uygulama sürecinde öğrendiğimiz bilgileri kendimizi, duygularımızı anlattığımız her yerde kullanabiliriz. Çünkü konuşma günün her alanında var.” (Ö30)

“Bence sınıf olarak konuşurken dikkat edeceğiz çünkü bazen arkadaş olarak birbirimizi kırıyorduk yani artık daha güzel konuşmamız olur.” (Ö1)

Konuşma stratejilerini uygulamaya yönelik öğrenci görüşleri

Deneyisel işlem sürecinde öğrencilere dört kategori dahilindeki 16 konuşma stratejisi etkinlikler aracılığıyla tanıtılmıştır. Öğrencilerin bu stratejileri eğitimden sonraki konuşmalarında kullanıp kullanmayacağı sorulmuştur. Buna göre “Konuşma stratejileri eğitiminden sonra herhangi bir konuşma yaparken bilinçli şekilde birtakım stratejiler kullanır mısınız? Neden?” sorusuna 30 öğrencinin tamamı cevap vermiş, elde edilen bulgular Tablo 63’te sunulmuştur:

Tablo 63

Konuşma Stratejilerini Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Olumlu			
Konuşma stratejileri uygulama	Konu dışına çıkmama	7	Ö1, Ö 5, Ö13, Ö16, Ö19, Ö24, Ö26
	Açıklama yapma	4	Ö10, Ö18, Ö23, Ö25
	Beden dilini kullanma	4	Ö2, Ö14, Ö20, Ö30
	Sesini doğru kullanma	3	Ö3, Ö28, Ö15
	Konuşurken izin alma	3	Ö7, Ö12, Ö29
	Yanlışları düzeltme	2	Ö9, Ö23
	Düzgün hitap etme	1	Ö12
	Akıcı konuşma	1	Ö6
Olumsuz			
	Stratejileri kullanmama	6	Ö4, Ö11, Ö17, Ö21, Ö22, Ö27

Tabloya göre, 24 öğrenci bundan sonraki konuşmalarında stratejileri kullanabileceği yönünde olumlu görüş belirtmişken, 6 öğrenci ise konuşma stratejilerini kullanmayacağını ifade etmiştir. Bu durumun oransal olarak karşılığı %80 olup, görüşü

alınan öğrencilerin çoğu stratejileri konuşmalarında bilinçli olarak kullanacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler ifadelerini oluştururken strateji adıyla değil de stratejinin konuşmaya katkısı ile cümleler kurmuşlardır. Söz gelimi, öğrencilerden Ö9 “onarım” stratejisini kullanacağını ifade etmek için: *“Bundan sonraki konuşmalarımda yanlış yaparsam hemen kendim düzelteceğim.”* demiştir.

“Evet hocam, ben akıcı konuşmak için bu stratejileri kullanacağım. Yani artık durup çok düşünmeye gerek yok hemen karar vermem gerekiyor ne konuşacağıma.” (Ö6)

“Hocam artık derste konuşurken parmak kaldırmamız gerekir. Yani bunu anladık. Birini saygıyla dinleyip onun konuşması bitince konuşmak. Önemli olan bu.” (Ö7)

“Evet artık kendim isteyerek stratejileri kullanırım çünkü konu dışına çıkmak istemem.” (Ö26)

“Öğrendiğim bilgileri konuşma yaparken kullanacağım, dikkat edeceğim, çünkü bu stratejiler konuşma yanlışlarımızı düzeltmeyi sağlıyor.” (Ö9)

“Özellikle bir konuyu detaylı açıklamam gerektiğinde stratejileri kullanırım çünkü bu şekilde daha iyi oluyor.” (Ö10)

Tablo 63’e göre altı öğrenci konuşma stratejilerini kullanmayacaklarını belirtmiştir. Ö27 bu duruma gerekçe olarak stratejilerin zor olmasını göstermiştir: *“Konuşurken stratejileri kullanamam çünkü zordu, nasıl yapacağımı bilmiyorum.”* Bir başka öğrenci ise zaten genel anlamda konuşmaktan çekindiğini ve bu nedenle konuşma stratejilerini de kullanmayacağını şöyle dile getirmiştir: *“Konuşmaktan hep çekiniyorum o yüzden stratejileri de kullanamam.”* (Ö11)

4.2.2. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin bir kısmı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede 5’i kız, 4’ü erkek olmak üzere toplam 9 öğrenci ile görüşülmüştür. Odak grup görüşmesinin amacı stratejiye dayalı etkinliklerle yapılandırılan Türkçe derslerine yönelik öğrencilerin görüşlerini almak ve onların konuşma becerilerine etkisine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla Ek-13’te (Odak Grup Görüşme Soruları) yer alan görüşme soruları belirlenen dokuz katılımcıya sorulmuş ve verdikleri cevaplar video ile kaydedilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma eğitimine dair duygu ve düşüncelerini etkileşimli olarak ifade

etmelerine fırsat tanımak için odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Görüşmede yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorular yer almaktadır.

Katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin bulgularını elde etmek için ilk olarak odak grup görüşmesinin video kayıtları deşifre edilmiş ve bir metin ortaya çıkarılmıştır. Bulgular raporlanırken katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtlar tematik olarak analiz edilmiş ve elde edilen cevaplar tablolar halinde, katılımcılara verilen kodlarla birlikte sunulmuştur. Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan sorulara yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri tablo halinde sunulmuştur.

Odak grup görüşmesinde öğrencilere sorulan “Konuşma becerinizi geliştirmek ve konuşma kaygınızı azaltmak için düzenlenen konuşma eğitimi sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik ortaya çıkan tema, kod ve katılımcı görüşleri Tablo 64’te sunulmuştur.

Tablo 64

Uygulama Sürecine Yönelik Genel Değerlendirmeler

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Genel değerlendirme	Olumlu		
	Güzel	3	K1, K3, E3
	Oyunlar iyiydi	3	E1, K2, K5
	Diyalog kurma	1	K4
	Yaratıcılığımız gelişti	1	E2
	Olumsuz		
	Konuşmak zordu	1	E4

Tablo 64 uygulamaya dönük görüşlerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı kategoriye ayrıldığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin çoğunun uygulamaya ilişkin olumlu görüş belirttiğini söylemek mümkündür (E1, E2, E3, K1, K2, K3, K4, K5). Konuşma eğitimi sürecine yönelik pozitif yönde görüş belirten K4 numaralı öğrenci düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir: “Eskiden drama gibi karşılıklı konuşma yaparken aklıma bir türlü bir şey gelmiyordu. Ama şimdi biriyle nasıl konuşmam gerekiyor onu ve

konuşmayı devam ettirmeyi öğrendim (K4).” Uygulama sürecine ilişkin olumlu yönde diğer bazı söylemler ise şöyledir:

“Bence bu etkinlikler bize fayda sağladı, oyunlar çok güzeldi.” (E1)

“Hocam bize mesela kâğıtlar verdiniz ya konuşmayla ilgili. Orda bence böyle yaratıcılığımızı geliştiren şeyler vardı.” (E2)

“Konuşmayla ilgili yapılan uygulamalar güzeldi bence. Yani bazı Türkçe derslerinde sadece öğretmenin sorularına cevap veriyorduk ama bu uygulamada farklı farklı şeyler yaptık ve bu da iyi oldu.” (K1)

Eğitim sürecinde zorlandığını dile getiren yalnızca bir öğrenci bulunur. E4’ün duruma yönelik değerlendirmesi şöyledir: *“Yani şöyle, sürekli konuşmaya çalışmak zor oldu. Düşünüyordum, düşünüyordum ama aklıma bir şey gelmiyordu.”*

Deneyisel işlem, konuşma stratejilerini öğretme bakımından etkinliklere dayalıdır. Süreçte konuşma stratejilerine ilişkin öğrencilere sadece bilgi aktarımı yapmak yerine stratejileri etkinlikler aracılığıyla öğretmek esas alınmıştır. Bu bağlamda etkinliklerin niteliği hakkında öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere “Stratejiye dayalı etkinliklerden en çok hangisini daha verimli bulup beğendiniz?” sorusu yöneltilmiştir. İlgili cevaplar Tablo 65’te sunulmuştur:

Tablo 65

Konuşma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Konuşma etkinlikleri	Yıldız yapıştırma	3	E1, K3, K4,
	Alkış çalarak işaret etme	2	K1, K5
	Duraklamadan konuşma oyunu	1	K3
	Kart çekiyorum, konuşuyorum	1	K5
	Konuşma dairesi boyama	1	E2
	Konuşma basamakları	1	K2
	Çizgi çizme	1	E4
	Konuşma grafiği	1	E3

Tablo 65’te öğrencilerin konuşma stratejileriyle ilişkilendirilerek hazırlanan etkinlikler hakkında görüşleri yer alır. Buna göre öğrenciler en çok yıldız yapıştırma ve alkış alarak işaret etme etkinliğini beğenmiştir. Yıldız yapıştırma, bir konuşmada strateji kullanımını değerlendirme oyunudur, her bir konuşma stratejisi renkli mukavva kullanılarak hazırlanmış bir yıldızla sembolize edilmiştir. Görsel materyallerle destekli bu oyun akran değerlendirmesine dayanır. Alkış çalarak işaret etme ise konuşma yanlışlarını bulmaya dayalı bir oyundur. Bu bağlamda konuşma eğitiminin oyunlaştırarak, görsel materyallerle desteklenerek uygulanmasının öğrenciler tarafından beğenildiğini ifade etmek mümkündür. Öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Hocam bence en güzeli yıldız yapıştırma oyunuydu. Hani öğretmenimiz bize karton yıldızlar dağıttı, hıh onunla ilgili olan işte tahtaya kalkmıştık, o.” (E1)

“Bir etkinlikte bir arkadaşımız tahtaya kalktı konuşma yapıyordu biz de önümüzdeki bir kâğıda arkadaşımızın ses tonunun duyulup duyulmadı, alçalıp yükseldiğini falan grafik yaptık, çok iyiydi.” (E3)

“Alkış çalma oyununda çok gülmüştüm. Çünkü bir arkadaşımız konuşuyordu, yanlış yapınca biz alkış çalarak onu uyaracaktık ki o da onarım stratejisi ile hemen yanlışını düzeltsin. Ama o kadar çok yanlış yaptı ki sınıftaki alkışlardan hiç konuşamadı bile.” (K1)

“Hocam konuşma basamakları çok eğitici bir etkinlikti. Çünkü biz hep gelişigüzel konuşuyorduk. Ama bu etkinlikle konuşmanın aynen yazı gibi yani bazı bölümlerden ve aşamalardan oluştuğunu fark ettik.” (K2)

“Konu dışına çıkmamayla ilgili bir etkinlik vardı. Böyle bir daire vardı kağıtta, ona göre konuya uygun devam ediyorsa daire içi boyanıyordu, konu dışına çıkılırsa yani saçma bir konudan bahsedilirse dairenin dışını boyuyorduk. Bu çok güzel oldu. Çünkü bazen bilgimiz yetmeyince hemen ilgisiz laflar söylüyorduk ve bunun yanlış olduğunu gördük.” (E2)

“Hocam alkış çaldığımız etkinlikte ben çok güldüm. Yani bir kelimeyi doğru söylemek gerekiyor. Ama biz mesela eşofman yerine aşortman falan diyorduk. Öğretmen böyle karıştırılan kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğretirken çok eğlendim.” (K5)

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilere konuşma stratejileriyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Eğitim programına dahil edilen stratejilerden en çok hangisinin öğrencilere tarafından kolay anlaşıldığını tespit etmek adına öğrencilere: “Eğitim sürecinde konuşma stratejilerini etkinlik temelli uygulamalarla öğrendiniz. En çok hangi stratejiyi daha kolay öğrendiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri Tablo 66’da yer almaktadır:

Tablo 66

Konuşma Stratejilerine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Konuşma Stratejileri	Konu dışına çıkmama	4	K1, K3, E3, E4
	Konuşma organizasyonu	2	E1, K2
	Beden dilini etkin kullanma	1	E2
	Anlama kontrolü	1	K5
	Onarım	1	K4
	Anlamsal yakınlık	1	E3

Tablo 66’ya göre öğrenciler tarafından en kolay öğrenilen strateji konu dışına çıkmama olmuştur. Bu strateji deneysel işlem aşamasında bir boyama etkinliğiyle öğretilmiştir. Öğrenci çalışma kağıtlarında yer alan “konuşma dairesi boyama” etkinliği konuşma esnasında ana fikirden uzaklaşmamayı, konuşma konusundan sapmamayı öğretmeyi amaçlamıştır. Görüş belirten dokuz öğrenciden dördü bu uygulamayı kolay, öğrenilebilir bulmuştur. Bu konuda öğrencilerden K1 şunları dile getirmiştir: “*Hocam konu dışına çıkmama çok basitti. Mesela diyelim ki konu en sevdiğimiz mevsimi anlatıyoruz, anlattık anlattık sonra birden en sevdiğimiz dersten konuşmaya başladık. İşte bu dışına çıkma oluyor. Onu öğrendim yani çok iyi.*”

Uygulama sürecinde öğrencilere toplam on altı konuşma stratejisi etkinlikler aracılığıyla öğretilmiştir. Bunlar içerisinde öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilir bulunan stratejiler konu dışına çıkmama, konuşma organizasyonu, beden dilini etkin kullanma, anlama kontrolü, onarım ve anlamsal yakınlıktır. Öğrenciler bu yöndeki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Hocam ben anlamsal yakınlıkta şunu anladım, diyelim konuşuyorsun söyleyeceğin kelime aklına gelmedi hemen onun eş anlamlısını ya da yakın anlamlısını konuşuyorsun. Böyle olunca durup beklemene gerek kalmıyor yani konuşma devam ediyor gibi. Diğer türlü kelimeyi hatırlamak için beklersen durmuş oluyorsun ve bu fark ediliyor.” (E3)

“Bence beden diliyle ilgili olan çok kolaydı. Napıyoruz konuşurken elimizi kollumuzu ve yüz ifadelerimizi doğru kullanmak. Emojiler gibi düşünün yani. İtı şöyle biz ne söylüyorsak yüzümüz de aynı şeyi demeli.” (E2)

“Konuşmayı beyin içimizde ayarlıyorduk ya onu öğrendik o güzeldi. Bu şekilde yani ne söyleyeceğini önceden beyninde kuracaksın ki o an yanlış olmasın.” (K2)

“Konu ile ilgili bir daire boyama vardı hocam o kolaydı. Çünkü belli yani öğretmen sana neyle ilgili soruyorsa onu konuşmak gerek, biz hemen mesela kardeşimizden falan bahsediyoruz gibi.” (K3)

Konuşma stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını belirlemek, her bir stratejiye ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için odak grup görüşmesinde “Deneysel işlem sürecinde dört alt boyutta 16 strateji ile karşılaştınız. Bunların öğrenilmesi, kavranması, uygulanması noktasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunuyor?” dördüncü soru olarak sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 67’de sunulmuştur:

Tablo 67

Konuşma Stratejilerinin Niteliğine İlişkin Karşılaştırmalar

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Benzerlikler	Öğretici	3	K1, K3, K5
	Yaratıcılığı geliştiriyor	1	K3
	Konuşmayı düzenleme	1	K2
	Yanlış yapmayı önüyor	1	K4
Farklılıklar	Bazıları zor	1	E4
	Bazıları kolay	1	E2
	Bazıları zihinle ilgili	1	E1
	Bazıları sesle ilgili	1	E1

Tablo 67’de öğrencilerin konuşma stratejilerine ilişkin karşılaştırma ifadelerine ait kodlar yer alır. Buna göre öğrencilere göre konuşma stratejileri arasında benzerlikler, ortak noktalar daha fazladır. Benzerliklere ait altı görüş belirtilmişken farklılıklara ait dört görüş belirtilmiştir. Konuşma stratejilerinin bir düzenleyici olarak ortak işlevine değinen K2 numaralı öğrenci şunlara değinmiştir: *“İuu, hocam bence hepsinde aynı olan konuşmayı öğretiyor. Bu şekilde yani ne söyleyeceğimizi, nasıl söyleyeceğimizi düzenlemeyi öğrendik.”* Konuşma stratejileri arasındaki en büyük ayrımın uygulama zorluğu derecesi olduğunu düşünen E4 numaralı öğrenci görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Hocam bazıları zordu. Mesela bir tane analitik yaklaşma mı ne vardı ben onu anlamadım. Analitik matematikle ilgili bir şey değil miydi?”*

Konuşma stratejilerinin benzer ve farklı yönlerine değinen diğer bazı öğrenci görüşleri şunlardır:

“Hocam etkinliklerin ortak yönü hepsi de bize konuşmayı öğretiyordu, yani güzel konuşmayı.” (K3)

“Etkinliklerin hepsi konuşma yanlışlarını düzeltmeyi öğretiyordu. Hani biz hep iuu, şeyyy gibi söylüyorduk ya işte etkinlikler öğretiyor nasıl bunları değiştirebiliriz diye.” (K4)

“Hocam etkinliklerin bazıları ses tonuyla ilgili bazıları da beyinle ilgiliydi. Bu farklıydı. Çünkü beyinle ilgili olanları yapmak daha zor ama sesle ilgili olanları yapmak kolaydı.” (E1)

Uygulama süreci etkinlik temelli, öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi önceleyen bir anlayışla yürütülmüştür. Sürecin bu niteliğinin öğrencide bir farkındalık oluşturup oluşturmadığı görüşme esnasında konuşulmuştur. “Konuşma stratejileri eğitimi sadece bilgi aktarımı boyutunda kalsaydı eğitim sürecinin verimliliği bundan nasıl etkilenirdi?” sorusu öğrencilerin bu noktadaki fikirlerini öğrenmeyi amaçlar. Konuya yönelik öğrenci görüşleri Tablo 68’de yer almaktadır:

Tablo 68*Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşler*

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Uygulamalı eğitimin olmama durumu	Verimli olmazdı	2	E1, K5
	Anlamazdık	1	E4
	Sıkıcı olurdu	1	K4
	Unuturduk hemen	1	K3
	Uygulama yapamazdık	1	E2
	Konuşma yanlışıımızı göremezdik	1	K1

Tablo 68’de öğrencilerin deneysel işlemin uygulama ağırlığına ilişkin düşünceleri altı kod halinde sunulmuştur. Buna göre öğrenciler konuşma stratejileri öğretiminin etkinlik temelli bir yaklaşımla yürütülmemesi durumunda yeterince öğrenemeyeceklerini belirtmiştir. Söz gelimi, E1 numaralı öğrenci etkinliklere aktif katılım sağlamanın öneminden bahsetmiştir: *“Hocam yok, iyi olmazdı. Yani biz oyunlarla daha iyi öğrendik, çünkü kendimiz denedik konuşmayı hep. Böyle olunca gördük ne yanlış ne doğru.”* Benzer şekilde E2 numaralı öğrenci de sadece bilgi aktarımı yerine uygulama yapmanın önemini şu sözlerle vurgulamıştır: *“Öğretmen sadece deseydi bu stratejiyi kullanın biz bilemezdik ki nasıl kullanacağız. Ama oyunlarla, etkinliklerle onları uyguladık. Yani öğretmen anlattı, dedi bu strateji böyle ve biz de oyunla öğrendik, konuşarak öğrendik.”*

Uygulamalı etkinliklerin olumlu yönlerini yansıtan diğer bazı görüşler şöyle sunulmuştur:

“Hocam eğer etkinlikler olmasa ben anlamazdım ki, zor olurdu.” (E4)

“Zaten öğretmenler sadece anlatınca biz sıkılıyoruz. Yani hocam şey her ders böyle. Ama biraz farklı olunca renkli karton, drama, fon müzik gibi bizim de isteğimiz geliyor. O yüzden yok hocam bence sıkılırdık.” (K4)

Odak grup görüşmesinde katılımcılara sorulan “Konuşma stratejileri eğitimi sürecinde dikkatinizi dağıtan, etkinliğe katılımınızı engelleyen, sıkılmanıza neden olan durumlar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir ve nasıl giderilebilir?” sorusu süreçte karşılaşılan olumsuz durumları tespit etmeyi amaçlar. Bu soruya yönelik ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 69’da sunulmuştur:

Tablo 69*Engelleyici Faktörlere İlişkin Görüşler*

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Engelleyici faktörler	Sınıftaki gürültü	4	K4, E3, E4, K5
	Arkadaşlarımızın gülmesi	2	E1, E2
	Olmadı	3	K1, K2, K3

Tablo 69’da deneysel işlem sürecinde karşılaşılan engelleyici faktörlere yönelik iki kod yer alır. Buna göre öğrencilerin konuşma eğitimi sürecinden alacağı verimi negatif yönde etkileyen en yaygın faktör sınıftaki gürültüdür. Dört öğrenci konuşma etkinlikleri uygulanırken sınıftaki gürültünün kendilerini rahatsız ettiğini dile getirmiştir. İki öğrenci ise kendileri konuşma yaparken diğer bazı arkadaşlarını gülmesinden rahatsızlık duyduklarını belirtmiştir. Bu düşünceler öğrenci ifadelerine şöyle yansımıştır:

“Bazen arkada oturan arkadaşlarımız çok konuşuyordu bu da benim dikkatimi dağıttı.” (K5)

“Konuşma yapmaya çalışırken herkes gülüyor. Neden? Yani acaba yanlış mı oldu diyorum ben de ya da ben de gülüyorum, böyle olunca da öğretmen bana diyor ki: ‘Otur o zaman’.” (E2)

“Mesela öğretmen renkli kartlar dağıttı hemen herkes konuşmaya başladı, kızlar diyor ki şu renk güzel, erkekler diyor ki bunlar benim tuttuğum takımın renkleri gibi. Böyle olunca da konuya odaklanamadım.” (K4)

Uygulama esnasında hiçbir olumsuz durumla karşılaşmadığını belirten öğrenci sayısı üçtür (K1, K2, K3). Bu doğrultudaki bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Hocam bu konuşma eğitimi yapılırken beni engelleyen bir durum olmadı, her şey iyiydi.” (K1)

“Etkinlikler yapılırken hiç sıkılmadım çünkü zaten her hafta başka etkinlikler oluyordu.” (K2)

Araştırmada deneysel uygulama toplam on haftalık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu sürecin öğrenciler için az mı çok mu yeterli mi bulunduğu odak grup görüşmesinde ele alınmıştır. “Konuşma stratejilerine yönelik toplam on haftalık bir

eğitim ve test sürecine tabi tutulduunuz. Konuşma eğitimi için ayrılan bu süre hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik öğrenci cevapları Tablo 70’te yer almaktadır:

Tablo 70

Uygulama Süresine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Uygulama Süresi	Daha uzun olabilirdi	5	K1, K3, E3, K4, K5
	Yeterliydi	4	E1, E2, K2, E4

Tablo 70’e göre göre beş öğrenci konuşma stratejilerinin etkinliklerle öğretimi sürecinin bir süre daha devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Dört öğrenci ise uygulamanın sekiz haftalık süresini yeterli bulduğunu belirtmiştir. K1, deneysel işlemin daha uzun sürmesine yönelik isteğini “*Hocam keşke daha uzun sürseydi.*” Sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde K3 de “*Aslında biraz daha olabilirdi. Yani keşke hep böyle çalışma kağıtlarıyla, oyunlarla, etkinliklerle yapsak.*” diyerek uygulama süresinin daha uzun olabileceğini belirtmiştir. Uygulama süresine yönelik diğer bazı görüşler de şunlardır:

“*Bence yeterliydi.*” (E1)

“*Aslında biraz daha olabilirdi. Yani keşke hep böyle çalışma kağıtlarıyla, oyunlarla, etkinliklerle yapsak.*” (K3)

“*Şimdi şöyle zaten Türkçe dersi çoğu günler var, bari bir gününde böyle devam etseydi iyi olurdu. Daha başka etkinlikler de yapardık, daha çok öğrenirdik.*” (E3)

Odak grup görüşmesinde son olarak ideal bir konuşma eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik öğrenci beklentileri tartışılmıştır. Uygulama sürecinin öğrencinin beklentisini karşılayıp karşılamadığı, etkili bir konuşma öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin fikirler “Sizce öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır?” sorusu ile orta çıkarılmıştır. Öğrencilerin konu hakkındaki düşünceleri Tablo 71’de sunulmuştur:

Tablo 71*İdeal Bir Konuşma Öğretiminin Niteliğine İlişkin Görüşler*

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
İdeal konuşma öğretimi	Etkinlikler çok olmalı	1	K1
	Görseller olmalı	1	K3
	Öğrenci tahtaya kalkmalı	1	K5
	Sunum yapmalıyız	1	K4
	Fon müziği ile şiir okumalıyız	1	E1
	Akıllı tahtadan dinlemeliyiz	1	E2
	Diyalog yapmalıyız	1	K5
	Canlandırma yapmalıyız	1	E3
	Biz konuşmalıyız	1	K2
	Hep aynı kişi konuşmamalı	1	E4

Tablo 71 incelendiğinde, gruptaki dokuz öğrenciden görüş alındığı görülmektedir. Öğrenciler ideal bir konuşma öğretiminin nasıl olması gerektiği noktasında genellikle öğrenci aktivitesini önceleyen yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar çerçevesinde etkinlikler, materyaller, görsel unsurlar, diyalog, canlandırma, dijital araçların kullanımı gibi farklı temalar ortaya çıkmıştır. Söz gelimi, K3 numaralı öğrenci “*Renkli kartonlar ve çalışma kâğıtları dağıttı hocamız. Bu şekilde biz de seviyoruz, böyle şeyler olmalı (K3).*” ifadeleriyle görsel unsurların kullanımına dikkat çekmiştir. “*Bence sadece öğretmenin anlatması yerine biraz da biz sunum gibi yapmalıyız.*” diyen K4 numaralı öğrenci uygulama yapmanın, öğrenci merkezli eğitimin gerekliliğine değinmiştir. Konu hakkında diğer bazı görüşler şöyledir:

“*Türkçe derslerinde hep aynı kişi konuşmamalı, herkes aynı söz hakkı almalı.*” (E4)

“*Hocam tahtaya kalkıp böyle birbirimizle konuşuyorduk onun gibi olmalı.*” (K5)

“*Mesela fon müziği açtı öğretmen, biz de şiir okuduk. Bu şekilde yavaş ve güzel okumayı, seslendirmeyi öğreniriz.*” (E1)

4.2.3. Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu’ndan Elde Edilen Bulgular

Deney grubuna uygulanan strateji temelli konuşma eğitimi sonrasında uygulayıcı öğretmenin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. 5. sınıftan itibaren hem deney hem de kontrol grubunun

Türkçe derslerini yürütmekte olan uygulama öğretmeninin stratejilere, etkinliklere ve eğitimin geneline ilişkin sorulara verdiği yanıtlar sınıflandırılarak sunulmuştur. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik ikinci alt problemi “Uygulama öğretmeninin konuşma stratejilerine dayalı etkinliklerle yapılandırılan konuşma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna yönelik ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama öğretmeni deney ve kontrol gruplarının ikisinde de Türkçe derslerini yürütmektedir. Bu nedenle sekiz haftayı kapsayan konuşma stratejileri eğitiminin verimliliğini değerlendirme açısından öğretmen görüşleri önem arz eder. Çünkü her iki grubu da süreç içerisinde gözlemlene ve takip etme imkânı vardır. Özellikle stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisini tespit etmede bu görüşlerden yararlanmak elzemdir.

Türkçe öğretmenine “Stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri ile yürütülen eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz? (Verimli, yeterli, uygun, eğlenceli, sıkıcı, zor, eğitici vb.)” sorusu yöneltilerek eğitim sürecine ilişkin genel bir değerlendirme yapması istenmiştir. Öğretmenin cevabı şu şekildedir: *“Eğitim sürecini öğrenciler için oldukça verimli, eğlenceli ve eğitici buldum. Etkinlikler, renkli fotokopiler, fon müziği kullanımı gibi unsurlar öğrencilerin ilgisini çekiyor. Bu nedenle derse de bir renk katılmış oluyor. Eğitim sürecini genel olarak yararlı bulduğumu söyleyebilirim.”*

Uygulama sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için “Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerinizin konuşma becerisi gelişimine bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu konuya ilişkin olarak uygulama öğretmeninin cevabı şöyledir:

“Tabi ki düşünüyorum, bu öğrencilerimizin her halinden belli oluyor. Özellikle konuşurken bir yanlış yapınca onu hemen kendileri fark edip düzeltiyor. Aslında en önemli konu öğrencilerim konuşmanın dikkate değer bir beceri olduğunu fark ettiler. Günlük hayatta konuşma büyük bir yer tuttuğundan öğrencilerin bakış açısı çok sıradan ve olağandı. Ancak eğitimden sonra özellikle farkındalık ve öz değerlendirme noktasında çok geliştiler.”

Deneyisel işlem sürecinin öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde bir etki oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak için öğretmene: “Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerinizin konuşma kaygısına etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi olduğunu

düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Uygulama öğretmenin bu soruya cevabı şu şekildedir:

“Bu konuda ancak bireysel bir değerlendirme yapılabilir. Yani evet konuşma kaygısının azaldığını hissettiğim, artık konuşurken eskiye göre daha öz güvenli olan öğrencilerim var ancak bunu bütün sınıfın konuşma kaygısının azalmasıyla ifade etmek zor. Çünkü konuşma kaygısı pek çok faktörden doğrudan etkilenir. Öğrencilerin konuşma stratejilerini öğrenmesi, konuşmaya yönelik bir farkındalık kazanması elbette ki onlarda bir öz güven oluşturdu. Ancak artık hiçbir öğrencinin konuşma kaygısı yaşamadığını ifade edemem, bunun için daha fazla zaman ve çaba gerekiyor belki.”

Konuşma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinde güzel konuşma yönünde bir istek bir farkındalık oluşup oluşmadığı uygulama öğretmenine yöneltilen “Stratejiye dayalı konuşma eğitiminin öğrencilerinizde güzel, etkili konuşmaya yönelik bir farkındalık oluşturduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu ile tespit edilmiştir. Öğretmenin bu husustaki görüşleri şunlardır:

“Şunu çok net ifade edebilirim sınıf olarak konuşmaya bakış açıları değişti, artık bu konuda daha dikkatli ve bilinçliler. Özellikle konuşma yanlışları konusunda hemen fark ediyorlar. Telaffuz yanlışları, konu dışına çıkma, işitilebilir ses tonuyla konuşmama gibi durumları hemen fark ediyorlar. Konuşma stratejileri oyunlar, görseller, etkinlikler aracılığıyla öğretildiği için kalıcı bazı iyileştirmeler sağlandı.”

Verilen eğitim sürecinin en yararlı yönlerinin ne olduğu uygulama öğretmenine sorulmuştur. Konuya ilişkin “Uygulanan eğitim sürecinin en yararlı, verimli bulduğunuz yönü nedir?” sorusunu öğretmen şu ifadelerle yanıtlamıştır:

“Türkçe derslerinde konuşma eğitiminin etkinlik- oyun- eğitim olarak birleştirilmesinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Sürecin bence en verimli yönü konuşmayı düzenlemeye yönelik stratejilerin öğrencinin ilgisini çeken etkinlikler ve oyunlar aracılığıyla öğretilmesiydi.”

Konuşma stratejilerinin etkinlikler aracılığıyla öğretilmesinde uygulayıcı Türkçe öğretmenidir. Bu nedenle süreçte karşılaşılan olumsuzluklardan haberdardır. “Uygulanan eğitim sürecinin verimsiz olduğunu düşündüğünüz yönleri var mı? Varsa nelerdir

açıklayınız?” sorusu ile sürecin aksayan yönleri, olumsuz etkileyici faktörleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu konudaki öğretmen görüşleri şunlardır:

“Öğrencilerden kaynaklı, sınıfta sessizlik sağlamadaki güçlük sebebiyle bazı konuşma etkinliklerinde yeterince verimli olunamadı. Konunun anlaşılması için önce sakin bir sınıf ortamında bilgileri ele almak gerekiyor. Öğrencilerin söz almadan konuşması, birbirlerinin sözünü kesmeleri de uygulamadaki verimi düşürdü kimi zaman.”

Deney grubunda strateji temelli etkinliklerle konuşma eğitimi yapılırken kontrol grubunda süreç Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle yürütülmüştür. “Sizce öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için Türkçe ders kitabı haricinde etkinlikler yapmak gerekir mi? Neden?” sorusu sorularak öğretmenin hem iki gruba ilişkin karşılaştırma yapması hem de konuşma eğitimi bağlamında Türkçe ders kitabını değerlendirmesi istenmiştir. Öğretmen şunları dile getirmiştir:

“Türkçe ders kitabı konuşma stratejilerinde yenilikçi değil. Geliştirilebilir olması ve monotonluktan uzaklaştırılması için farklı etkinlikler denenmelidir. Zaten Türkçe ders kitabında konuşma etkinlikleri fazla yer almıyor, daha çok okuma ve yazmaya yönelik faaliyetler var.”

Konuşma Stratejileri eğitiminin geleceğe katkısını belirlemek için uygulama öğretmenine “Öğrencilerinizin bundan sonraki konuşmalarında stratejileri bilinçli, aktif şekilde kullanacağını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bilinçli bir şekilde strateji kullanımına yönelip yönelmeyeceğine ilişkin öğretmen cevabı şöyledir:

“Bundan sonra öğrencileri stratejileri kullanmak için bence özel bir gayret göstermezler ancak eğitim sürecinin onlara sağladığı konuşmaya yönelik genel bilgi ve bilinçle mutlaka eskisinden iyi olacaktır. Öğrenci bilinçli olarak ben şu stratejiyi kullanayım diye düşünemez ancak telaffuz hatası yapmamaya çalışır, sesini doğru kullanır, vurgu ve tonlamaya dikkat eder, yanlış yapınca hemen düzeltmeye çalışır, konuşurken göz teması kurar. Çünkü bunların hepsi bir etkinlik üzerinden anlatıldı ve her biri konuşma stratejileriyle karşılık buluyor zaten.”

Uygulama sürecinde konuşma stratejilerini öğrencilere aktarırken etkinlikler öncelenmiştir. Bu nedenle etkinliklerin stratejileri yansıtırma işlevini yerine getirip getirmediği önemlidir. Bu hususta “Deneysel işlem sürecinde kullanılan uygulama

etkinliklerini konuşma stratejilerini yansıtmaya bakımından nasıl değerlendirirsiniz?” şeklindeki soruya uygulama öğretmeni şöyle cevap vermiştir:

“Bence verimliydi. Konuşma stratejileri etkinliklere çok güzel yerleştirilmişti. Salt bir bilgi aktarımından daha iyi oldu. Sadece anlatma yöntemi ile stratejileri öğrencilere anlatmaya çalışsak muhtemelen bu kadar verimli olmazdı. Çünkü etkinlikler aracılığıyla stratejileri uygulamalı olarak anlatmış olduk. Neticede konuşma bir beceri alanıdır, pratik yapmak çok önemli, bu konuda etkinliklere büyük görev düşüyordu.”

Uygulama öğretmenin stratejiye dayalı etkinliklerle yürütülen konuşma eğitimine ilişkin genel kanısı olumlu yöndedir. Konuşma eğitimi ile ilgili olarak öğretmenin görüşü sürecin “verimli, eğitici ve eğlenceli” olduğu yönündedir. Eğitim sürecinin, etkinliklerin verimliliğine ilişkin tüm sorulara öğretmen “evet” diyerek olumlu görüş belirtmiştir. Ayrıca uygulama öğretmeni stratejiye dayalı konuşma eğitiminin “konuşma kaygısını azalttığını, konuşurken öğrencilerin kendini daha rahat ifade etmesine yardımcı olduğunu” düşünmektedir. Öğretmene göre, eğitim sürecinin en yararlı yönü “konuşma eğitiminin etkinlik- oyun- eğitim olarak birleştirilmesi” olmuştur. Sürece ilişkin öğretmenin olumsuz gözlemi ise “sınıf içi gürültünün zaman zaman etkinliklerin verimli şekilde uygulanmasını sekteye uğratmış olmasıdır”. Ayrıca öğretmen “Türkçe ders kitabının konuşma stratejilerinde yenilikçi olmadığını, monotonluktan uzaklaşılması için farklı etkinlikler denenmesi gerektiğini” düşünmektedir.

4.2.4. Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik üçüncü alt problemi “Araştırmacının konuşma stratejilerine dayalı etkinliklerle yapılandırılan konuşma eğitimine ilişkin alan notlarındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna yönelik üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Konuşma stratejilerine dayalı etkinlik uygulamaları Türkçe derslerinde, dersin öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı ise uygulamanın bazı oturumlarında gözlemci olarak katılmış ve notlar tutmuştur. Bu şekilde çoğunlukla gözlem yöntemi ile elde edilen veriler anlamlı parçalara ayrılmış ve bir ana fikir oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu veriler araştırmanın yer aldığı sosyal, kültürel ve demografik bağlamla ilgili

ayrıntıları; süreçle ilgili neler olup bittiği ve olayların katılımcıları nasıl etkilediği ile ilgili bilgileri, araştırmada yer alan bireylerin süreç ile ilgili düşüncelerini kapsamaktadır. Araştırma sürecinde gözlemler, yazılarak kaydedilmiştir. Bununla birlikte, video ve ses kaydedici cihazlarla elde edilen kayıtlar ya da fotoğraflar da veri kaynağı olarak toplanmıştır. Özellikle, grup içinde yer alan bireylerin birbirleriyle nasıl etkileşim kurdukları ya da eğitim sürecine katılımları not edilmiştir. Araştırma süresince karşılaşılan zorluklar, gözlemler, analizler, öğrenci yorumları, süreci etkileyen etmenler, uygulamaya yönelik düşüncelerin yer aldığı notlar tutulmuştur. Farklı farklı tarihlerde tutulan notlar analiz edilerek dört farklı kategoride sunulmuş, özellikle uygulamanın henüz başındayken, ilerleyen haftalarında ve uygulama sonundaki gözlemlerle deney grubunun aşamalı değişimi ortaya konmaya çalışılmıştır. Alan notları, notun tutulduğu tarihler göz önüne alınarak kronolojik olarak ve dört farklı kategoride gruplanarak sunulmuştur.

Stratejiye Dayalı Etkinlik Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisine Yönelik Alan Notları

“Bugün etkinliklerin ilk uygulama günü. Öğrenciler oldukça meraklı ve istekli görünüyor. Bu şekilde devam ederse eğitim sürecinin amacına ulaşacağını düşünüyorum. Öğretmen ilk olarak eğitim sürecinin nasıl yapılandırılacağını anlatıyor, stratejileri tanıtıyor ve ardından çalışma yapraklarını dağıtıyor. Çalışma yapraklarındaki her bir uygulama bir konuşma stratejisine dikkat çekiyor.”

“Konuşma stratejileri eğitimi boyunca öğretilen stratejilerin öğrencilerin konuşma başarımı üzerinde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Özellikle konuşmanın genel bir çerçevede zihinsel ve dilsel yapılandırılmasına yardım eden doğrudan stratejileri kolay kavrayıp uyguladıklarını fark ediyorum. Konuşma organizasyonu stratejisi ile ilgili etkinlikte öğrenciler konuşmayı bir merdivenin basamaklarıyla somutlaştırarak öğrendiler ve büyük bir farkındalık yaşadılar. Konuşmayı o kadar anlık bir beceri olarak görüyorlardı ki hep gelişigüzel ifadeye alışmışlar. Ancak bunun zihinsel boyutta organize edilebileceğini öğrenince geliştiler.”

“Öğrenciler konuşmayı değerlendirme fikrine alıştılar. Her hafta etkinliklerde mutlaka bir öz değerlendirme veya akran değerlendirme formu yer alıyor. Böylece

çocuklar atık konuşmalarının eleştirilmesinden çekinmiyor. Çünkü etkinliklerde bazı konuşma değerlendirme kriterleri var. Neye dikkat edeceklerini görüyorlar. Konuşan birinin konuşmasını değerlendirmek ve konuşurken dikkatli davranmak olağan bir tutum haline geldi.”

“Öğrenciler kelime telaffuzu ile ilgili çalışmalarda çok istekliler. Yanlış telaffuzların önlenmesi adına bundan sonrası için daha dikkatli olacaklarını düşünüyorum.”

“Öğrencilerin konuşmalarında eskiye nazaran aşamalı olarak gözle görünür bir iyileşmeden söz edilebilir.”

Araştırmacı gözlemlerine dayanan alan notlarında deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir gelişme olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda stratejiye dayalı etkinliklerle yürütülen konuşma eğitiminin deney grubunun konuşma başarımını pozitif yönde etkilediğinin gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Stratejiye Dayalı Etkinlik Uygulamalarının Konuşma Kaygısına Etkisine Yönelik Alan Notları

“Stratejiye dayalı konuşma eğitiminin ilk haftası...Öğretmen öğrencilerin konuşma eğitimine alışması için sohbet ediyor. Ancak dikkatimi çeken bir nokta var: Öğrencilerin konuşmaya yönelik bakış açıları genelde olumsuz. “Yapamam, başaramam, hata yaparsam bana gülerler, yanlış yapmaktan korkuyorum” gibi ifadelerle öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerini ifade etme tekliflerini karşılıksız bırakıyorlar. Bir diğer nokta da öğrencilerin konuşma süreleri çok kısa. Sanki kısır bir döngüde gibi ya çok kısa konuşuyorlar ya başka bir konuya kayıyorlar ya da aynı şeyi defalarca tekrar ediyorlar.”

“Etkinlerde yer alan bazı oyunlarla sadece strateji eğitimi verilmekle kalmayıp konuşma yanlışları da ortaya çıkarıldı ve bunların sağaltımına yönelik bilgilendirmeler yapıldı. Örneğin konu dışına çıkmayı somutlaştıran bir etkinlik var bugün. Bir öğrenci konuşurken diğerleri onun konuşma dairesini boyuyor, eğer alakasız bir konuya geçerse hemen arkadaşları dairenin dışına taşarak arkadaşlarına bir uyarı veriyordu. Bu sayede öğrenciler yanlış fark etti, uygun stratejinin yardımıyla doğrunun nasıl olması gerektiğini de görmüş oldu.”

“Konuşma eğitimi sürecinin ilerleyen haftalarında, öğrencilerin kullanılan etkinlikler sayesinde konuşmaya daha istekli hale geldikleri, konuşma

motivasyonlarının arttığı ve hem bireysel hem de grup konuşma isteğinin tetiklendiği gözlemlendi.”

“Bugün kendinden emin ve daha istekli öğrenciler gözlemledim. Daha rahat konuştuklarını düşünüyorum. Daha rahat söz alıyorlar, özellikle ilk derslerde çekinen öğrenciler artık daha rahat söz alıyor. Sınıfın genelinde bu yönde tam bir iyileşmeden söz etmek zor olsa da strateji eğitiminin konuşma kaygısını azaltmaya katkıda bulunduğunu söylemek mümkün.”

Alan notlarına göre deney grubu öğrencilerinin eğitim sürecindeki etkinliklerde aktif rol alması onların konuşurken kendini daha rahat hissetmesini sağlamış ve konuşmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu durum konuşma kaygısının azalmasına yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin Konuşma Etkinliklerine ve Stratejilere Yaklaşımlarına Yönelik Alan Notları

“Öğrencilerin derse yönelik motivasyonları oldukça yüksekti. Herkes derse hazır görünüyor. Dersinin nasıl yürütüleceğini ve nasıl bir etkinlik yapılacağını merak ediyorlar.”

“Canlandırma, sunum, diyalog gibi etkinliklerde öğrenci katılımı iyi. Artık duygu ve düşüncelerini daha anlaşılır, kurallı ve anlamlı cümlelerle anlatmaya çalışıyorlar. Konuya uygun konuşma, role uygun vurgu ve tonlamalar yapma becerilerinde oldukça olumlu yönde bir değişim görülmektedir. Dersin sonunda bazı öğrenciler bir sonraki dersi merak ettiklerini dile getiriyorlar.”

“Çocuklar etkinliklere ilgi gösteriyor.”

“Akran değerlendirmesi yapmada çok iyiler, öğretmenlerinin tahtaya yazdığı güzel konuşma ölçütlerine göre hemen değerlendirme yapabiliyorlar.”

“Görseli güçlü olan, stratejileri somutlaştıran veya oyunla öğreten etkinliklere daha fazla katılım sağlıyorlar.”

“Öğrenciler bazı etkinliklere yoğun ilgi gösteriyor. Yıldız yapıştırma, kart çekiyorum konuşuyorum, konuşma grafiği çiziyorum etkinliklerini çok sevdiler.

Uygulama başındaki endişeli halleri yok artık. Bunun bir etkinlik- konuşma- uygulama- öğrenme döngüsü olduğunu anladılar sanırım.”

“Bugün sınıfta bir isteksizlik var, bazı öğrenciler etkinliklere katılmak istemiyor. Bu durumu sınavlarına, diğer derslerdeki ödev yoğunluklarına bağlıyorlar.”

“Bugün stratejiler farklı yöntem ve tekniklerle öğretildi. Öğretmen stratejilerle bağlantılı olarak kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, eleştirel konuşma ve serbest konuşma yaptırdı. “

“Bugün öğrenci motivasyonu çok yüksekti. Öğrenciler tahtaya kalkarak yapılan etkinliklere aktif katıldılar, yani sadece oturduğu yerden duygu ve düşüncelerini ifade etmek yerine grup çalışması, diyalog, oyun tarzı uygulamalara ilgi gösteriyorlar. Ayrıca “nezaket kurallarına uyma” stratejisini öğretmeyi amaçlayan canlandırma çalışmalarında da çok başarılılardı. Role uygun konuşmalar yaptılar.”

“Öğretmen geçen hafta öğretilen konuşma stratejilerini hatırlatmaya çalışıyor. Öğrenciler konuşma stratejisinin adını değil de strateji öğretiminde araç olan etkinliğin adını çokça kullanıyorlar. Mesela, konu dışına çıkmama stratejisi değil de ‘konuşma dairesi boyama’ etkinliğini öğrendik diyorlar. İşitilebilir ses tonuyla konuşma için ise ‘konuşma grafiği’ etkinliğini söylüyorlar. Konuşma organizasyonu stratejisini ‘konuşma basamakları’ etkinlikleri ile ifade ediyorlar.”

Araştırmacı, öğrencilerin genellikle etkinliklere motive olduklarını, katılımı istekli olduklarını belirtmiştir. Özellikle farklı uygulamalara, görsele, dramatizasyona, oyunlara dayalı etkinliklere daha çok ilgi gösterdiklerini belirtmiştir. Bu noktada konuşma stratejilerin öğretilmesinde etkinlik temelli bir yaklaşımın daha işlevsel olduğu gözlemlenmiştir.

Uygulama Sürecinin Zorluklarına Yönelik Alan Notları

“Sürecin güzel olduğu kadar zor yönleri de mevcut. En büyük zorluk ise etkinlikleri uygulama aşamasında sınıfta oluşan kaos. Çünkü öğrenciler ya söz hakkı almadan konuşuyor ya başka arkadaşı konuşurken kendisi de söze giriyor ya da konuşan kişiye saygı göstermiyor. Bu durumda eğitim sürecinin istenen verime ulaşması için ön koşulun sınıf hakimiyetinin sağlanması ve öğrencilerin güdülenmesi olduğu şu an ortaya çıkıyor.”

“Bugün Türkçe öğretmeninin işi epey zordu, öğrencileri konuşturmaya çalıştı, herkese söz hakkı tanımaya çalıştı. Çocuklar dersi yönlendirilmiş bir dikkatle belli bir amaç doğrultusunda dinlemeli. Sınıfın özellikle arka sıralarında oturan öğrencileri etkinliklerde aktive etmek zor oluyor. Uygulama öğretmeni sürekli aynı kişilerin aktif olmasını önlemek için başka öğrencileri de sürece dahil etmek istiyor ancak bu her zaman kolay olmuyor. Bu bağlamda konuşma eğitimi sürecinin sınıf genelinde konuşmaya yönelik bir farkındalık oluşturduğu aşıkardır ancak her öğrencinin bu süreçten aynı oranda bilgi ve beceri edindiğini ifade etmek mümkün değildir.”

Araştırmacıya göre uygulama sürecindeki en büyük zorluk kimi zaman sınıftaki gürültünün konuya odaklanmayı engellemesidir. Eğitim konuşmaya yönelik olduğu için öğrencilere söz hakkı tanımak esastır. Ancak araştırmacı bu noktada zaman zaman sıkıntılar olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda sınıf mevcudu, öğrenci davranışları veya sınıf yönetiminin konuşma uygulamalarının verimliliğini doğrudan etkilediği düşünülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulguları ışığında elde edilen sonuçlar çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuş ve tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bundan sonra konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve konuşma stratejilerine yönelik çalışma yapacak araştırmacılara, program ve kitap hazırlayacak olanlara ve öğretim programının uygulayıcılarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, konuşma stratejileri eğitiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri ile yürütülen bir eğitim ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerini ve konuşma kaygısı düzeylerini nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Deneysel işlem olarak, öğrencilere sekiz hafta boyunca stratejiye dayalı etkinlikler aracılığıyla konuşma stratejileri eğitimi verilmiştir. Bu çalışmada strateji öğretiminin konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Strateji öğretiminin dil becerilerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini, farklı öğrenim düzeylerinde belirleyen çalışmalar mevcuttur. (Ahıskalı, 2020; Azizi ve Yusuf, 2024; Bozkurt, 2020; Demirel, 2012; Erol 2021; Karatay ve Uzun 2019; Sunmaz Arslan, 2019; Uğur, 2019; Uzun, 2024; Wael ve diğerleri, 2018; Yazıcı, 2018)

Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desenli bu araştırmanın nicel boyutu deneyseldir. Araştırmanın nicel aşamasında, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu kapsamda, seçkisiz atama yöntemiyle biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırma, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinden 30’u deney grubu, 30’u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ile ve konuşma stratejileriyle sınırlıdır.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ve ilgili konuda yürütülmüş olan benzer, farklı araştırma sonuçları bu kısımda sunulmuştur. Araştırma bulgularından yararlanılarak elde edilen sonuçlar iki başlık

altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki araştırmanın nicel bulgularına ilişkin sonuçlar, ikincisi araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlardır.

5.1.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel verileri “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ölçeklerden elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1.1. Stratejiye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerindeki değişimi tespit etmek için Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test verileri hem grup içi hem gruplar arası düzeyde analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin geneline, sunum, içerik ve etkileşim alt boyutlarına yönelik bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Literatürde konuşma becerisini çeşitli modeller veya etkinlikler temelinde geliştirmeye çalışan araştırmaların, çoğunlukla öğrencilerin konuşma becerilerinde bir gelişme sağladığı görülmüştür. Söz gelimi Temizkan ve Atasoy (2016), konuşma becerisinin geliştirilmesinde aşamalı gelişim modelinin; Köse (2018), ilköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama etkinliklerinin , Demirci (2019), 5E öğrenme modelinin; Yardım (2019) okuma çemberi tekniğinin ; Yılmaz (2019), video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin; Aydoğan (2019), kavram haritası yönteminin; Aydın (2022), yansıtıcı düşünme tekniğinin; Demir (2022), konuşma halkası tekniğinin; Yılmaz (2022) dijital öykü kullanımının; Hiçyılmaz Şahin (2023), dijital hikayelere dayalı konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise konuşma stratejilerinin konuşmaya etkisi araştırılmış ve söz konusu çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda; öğrencilerin konuşmaya yönelik toplam başarı düzeyi ile sunum, içerik ve etkileşim alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın etki derecesi ise orta düzeydedir. Bu bulgulara göre, konuşma stratejilerinin etkinliklerle öğretimi yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmede etkili olmuştur. Benzer bir sonuca strateji kullanımının sözlü akıcılığa etkisini araştıran Metcalfe ve Noom-Ura (2013) da ulaşmıştır. Kocaman Gürata

(2017) karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisi gelişimine etkisini araştırdığı çalışmada stratejilerin açık ve bütüncül olarak öğretiminin konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapmıştır. Yine Eken (2018), strateji eğitimi uygulamasının deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma stratejileri kullanımı üzerine olumlu etkisini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ortaya koymuştur. Uygulama neticesinde öğrencilerin konuşma isteklerinde, İngilizce diline ve dersine karşı tutumlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair yaptıkları geri bildirimlerin de özerk olmaları yolunda kendilerinin, kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmaları açısından bu sürece katkı sağladığı görülmüştür. Ekdi Koç (2018), konuşma stratejileri ile donatılan diyalog botunun, diyalog içerisinde etkileşimi sürdürebilme, yerinde ve tutarlı cevap verebilme gibi birçok açıdan insansı konuşma özelliklerini yansıtabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Deneyisel işlem süresince MEB'in mevcut öğretim programı ve Türkçe ders kitabı konuşma etkinlikleri doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; öğrencilerin konuşma becerisi genel başarı düzeyi ile sunum ve içerik alt boyutları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Etkileşim alt boyutunda ise ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. O halde deneyisel işlem süresinde kontrol grubu öğrencilerinin etkileşim becerisinde anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Bu bulgulara göre, kontrol grubunda uygulanan program, süreç sonunda kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisinin genel başarı düzeyi ile sunum ve içerik alt düzeylerini artırmada etkili olmamıştır.

Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile MEB'in mevcut öğretim programı ve Türkçe ders kitabı konuşma etkinlikleri doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; son test puanlarına göre konuşmaya yönelik genel beceri düzeyi ile sunum ve etkileşim alt boyutları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Konuşma becerisinin içerik düzeyi ise iki grup arasında farklılık göstermemiştir. Bu durumda stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri uygulaması deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi genel beceri düzeyleri ile sunum ve etkileşim becerisi düzeylerini artırmış ve gruplar arası anlamlı farklılık oluşturmuş; konuşmanın içeriğinin düzenlenmesi boyutunda iki grup arasında fark oluşmamıştır. Bu sonuca göre konuşma stratejileri eğitimi, yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisinin geneli ile sunum ve etkileşim alt boyutlarını geliştirmede MEB'in mevcut Türkçe dersi öğretim programına ve Türkçe ders kitabı etkinliklerine göre daha

etkili olmuştur. Ancak aynı etki konuşmanın içeriğini yapılandırma için söz konusu değildir. Atik (2006), strateji destekli eğitimin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri üzerine etkisini araştırdığı çalışmada strateji eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin konuşma stratejileri kullanımındaki etkinliğinin arttığı ve strateji eğitiminin onların farkındalıklarını arttırdığı, kontrol grubunda ise değişim olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Ulaşılan tüm bu sonuçlar ışığında araştırmanın birinci hipotezi olan “Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerini artırmada anlamlı bir etkisi vardır.” önermesi doğrulanmıştır.

Araştırma kapsamında hazırlanan öğretim etkinliklerinde öğrencilerin yaşantılarına uygun olma ve öğrenci merkezli olmalarına dikkat edilerek aktif olmalarına dayalı strateji temelli konuşma etkinlikleri tasarlanmıştır. Literatür taraması yapılırken buna benzer etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirten çalışmalar olduğu görülmüştür (Asan, 2019; Aykaç, 2011; Dewi, Kultsum ve Armadi, 2016; Doğan, 2022; Kardaş, 2018; Kemiksiz 2016, Sallabaş, 2011).

5.1.1.2. Stratejiye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerindeki değişimi tespit etmek için “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ön test ve son test verileri hem grup içi hem gruplar arası düzeyde analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin geneline, bilişsel, fiziksel ve duygusal alt boyutlarına yönelik bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Konuşma stratejilerinin uygulandığı deney grubunda; öğrencilerin konuşmaya yönelik genel kaygı düzeyi ile bilişsel ve fiziksel alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Konuşma kaygı düzeyini gösteren son test puanlarında anlamlı ölçüde bir azalma meydana gelmiştir. Bu bulgulara göre, konuşma stratejilerinin etkinliklerle öğretimi yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı genel durumunda, bilişsel ve fiziksel alt düzeylerinde bir iyileşme sağlamıştır. Ayrıca Cohen d etki değeri de dikkat alınarak bu iyileşmenin pozitif yönde ve yüksek etki derecesinde gerçekleştiği görülmüştür. Ancak böyle bir etki kaygının duygusal alt boyutu için geçerli değildir çünkü deney grubunun duygusal alt boyuttaki ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Mendelez ve diğ erleri (2014) yaptıkları araştırmada konuşma stratejileri eğitiminin  ğrenci motivasyonunu arttırdığını ve öğrenme tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öte yandan Uyar’a (2022) göre konuşma stratejilerinin  ğretimi deney grubunun konuşma başarımı üstünde olumlu yönde ve anlamlı bir etki göstermiş fakat konuşma kaygısı ve tutumu üstünde herhangi bir etki göstermemiştir.

Kontrol grubunda deneysel işlem süresince MEB’in mevcut  ğretim programı ve Türkçe ders kitabı konuşma etkinlikleri doğrultusunda eğitim yapılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında konuşma kaygısının genelinde, fiziksel ve duygusal alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kaygının bilişsel alt boyutunda ise  n test ve son test sonuçları arasında düşük düzeyde anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubunda uygulanan program, deneysel süre sonunda kontrol grubu  ğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyini azaltmada istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmamıştır.

Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile MEB’in mevcut  ğretim programı ve Türkçe ders kitabı konuşma etkinlikleri doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; son test puanlarına göre konuşma kaygısı toplam düzeyinde, fiziksel ve duygusal alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Konuşma kaygısının bilişsel boyutu iki grup arasında farklılık göstermemiştir. Bu sonuca göre konuşma stratejileri eğitimi, yedinci sınıf  ğrencilerinin konuşma kaygısının toplam düzeyini, fiziksel ve duygusal alt düzeylerini azaltmada MEB’in mevcut Türkçe dersi  ğretim programına ve Türkçe ders kitabı etkinliklerine göre daha etkilidir. Ancak aynı etki konuşma kaygısının bilişsel boyutu için söz konusu değildir.

Ulaşılan tüm bu sonuçlar ışığında araştırmanın ikinci hipotezi olan “Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini azaltmada anlamlı bir etkisi vardır.” önermesi doğrulanmıştır. Alan yazında farklı strateji, yöntem veya tekniklerin konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Christensen (2000), araştırmasında topluluk karşısında konuşma becerileri eğitimi alan öğrencilerin konuşma kaygılarının düşük olduğu, okulda ve okul dışında konuşma sayıları arttıkk a öğrencilerin topluluk karşısında konuşma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Colbeck (2011), temel düzeyde konuşma kursu alan öğrencilerin iletişim kaygılarındaki değişimi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kursun

tamamlanmasının ardından öğrencilerin iletişim kaygılarının azaldığı görülmüştür. Benzer biçimde Katrancı ve Kuşdemir (2015), öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersleri sonrası kaygı düzeylerinin düştüğü ve topluluk karşısında konuşma istekliliklerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kemiksiz (2016), doğrudan öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine etki ettiği, öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Altunkaya (2018), 80 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada etkinlik temelli sözlü anlatım dersinin öğrencilerin konuşma özyeterliliğini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve Kayman (2021), çalışmalarında akademik tartışma modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ve sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının önemli ölçüde arttığı ve aynı zamanda, deney grubu öğrencilerinin mevcut programla eğitim gören kontrol grubu öğrencilerine göre konuşma kaygılarının önemli ölçüde düştüğü gözlemlenmiştir. Özcan Reyhan (2021), araştırmasında konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılması ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro oyunlarının etkisinin belirlenmesi amaçlamış son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci ve öğretmen görüşleri ile araştırmacı gözlemlerine başvurulmuştur. Odak grup görüşmesi, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ve alan notları vasıtasıyla elde edilen veriler ışığında bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar araştırmanın bu bölümünde konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etki yönünden gruplandırılarak iç içe sunulmuştur.

5.1.2.1. Konuşma Becerisine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deneysel işlemin konuşma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu konuda 29 öğrenci görüş beyan etmiştir. Görüşü alınan öğrencilerin % 93,1'i ($f= 27$) konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu bulguya göre, deneysel işlem sürecinde uygulanan konuşma stratejileri eğitimi öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede olumlu bir etki yaratmıştır.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular, uygulanan etkinliklerin işlevsel bulunduğu ve deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirdiği yönündedir. Görüşüne başvuru dokuz öğrenciden sekizi konuşma stratejilerinin etkinlikler aracılığıyla öğretilmesi sürecini kendileri için yararlı bulmuştur. Eskiden konuşmalarında yaptıkları birçok yanlış artık terk etmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Uygulama öğretmenin görüşleri, stratejiye dayalı eğitimin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini desteklemiştir. Uygulama öğretmeni deney grubundaki öğrencilerin özellikle konuşmaya yönelik önemli ölçüde farkındalık geliştirdiklerini ve konuşma yanlışlarını fark etme, bu yanlışlardan kaçınma noktasında ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Doğan (2022), çalışmasında hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısını araştırmıştır. Buna göre öğrencilerin içerik ve dil yetkinliğiyle ilgili uygulama başında yaptığı hatalar uygulama sonunda azalmıştır.

Araştırmacının deneysel işlemdeki bazı oturumlara gözlemci olarak katılmasıyla oluşturduğu alan notlarında yer alan ifadeler deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde gelişme olduğu yönündedir. Alan notlarında, öğrencilerin konuşmalarında eskiye nazaran aşamalı olarak gözle görünür bir iyileşme olduğu kaydedilmiştir.

Nitel verilerden elde edilen tüm bulgularla, konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu yönünde birbiriyle tutarlı bir sonuca ulaşılır.

5.1.2.2. Konuşma Kaygısına İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Konuşma stratejileri eğitiminin konuşma kaygısına etkisine yönelik deney grubundaki 30 öğrenciden görüş alınmıştır. Öğrencilerin %83,3'ü (f=25) verilen eğitimin konuşma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu görüşlerini dile getirirken doğrudan “konuşma kaygısının azalması” yerine “konuşurken kendini rahat hissetme” ifadesini daha sık kullanmışlardır. O halde, uygulanan deneysel işlem öğrencilerin konuşurken rahat hissetmesini sağlayarak konuşma kaygılarının azalmasına olumlu yönde etki etmiştir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğu strateji eğitiminin kendilerine uygulama fırsatı tanınmasıyla konuşmaya yönelik bakış açılarını değiştirdiğini, rahat hissetmelerini sağladığını belirtmiştir.

Deneyisel işlemin uygulayıcısı olan öğretmenin görüşlerine göre konuşma stratejileri eğitimi deney grubu öğrencilerinin çoğunda konuşmaya yönelik bir farkındalık ve öz güven oluşturmuştur ancak artık hiçbir öğrencinin konuşma kaygısı yaşamadığını ifade etmek zordur çünkü konuşma kaygısı pek çok faktörden doğrudan etkilenir. Bu bulgulara göre, uygulama öğretmeni konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma kaygısını etkilediğini ancak kaygıyı azaltmada tek başına ve yüksek ölçüde yeterli olmadığını düşünmektedir.

Araştırmacının alan notlarından elde edilen bulgulara göre stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri uygulaması öğrencilerin konuşmaya yönelik bakış açısını ve konuşma motivasyonunu oldukça olumlu etkilemiştir. Bu bağlamda araştırmacı, strateji eğitiminin, etkinliklere dayalı uygulamaların konuşma kaygısını azaltmaya katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Benzer biçimde Yılmaz (2022), dijital hikâyeler kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonunun kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok geliştiğini belirlemiştir.

Nitel verilerden elde edilen tüm bulgularla, konuşma stratejileri eğitiminin konuşma tutumu ve motivasyonunu doğrudan etkileyerek konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olduğu ancak bu durumun kişiye ve ortama göre değişkenlik gösterebileceği sonucuna ulaşılır.

5.1.2.3.Araştırma Kapsamında Ulaşılan Nicel ve Nitel Sonuçların Birbirleriyle Bütünleştirilmesi

Araştırmanın nicel bulgularıyla ulaşılan sonuçlara göre konuşma stratejilerinin etkinlikler vasıtasıyla öğretimi öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede anlamlı ölçüde etkili olmuştur. Öğrenciler de yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla ve odak grup görüşmesiyle bu doğrultuda olumlu görüş belirtmiştir. Benzer biçimde uygulama öğretmeni de konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğunu düşünür. Alan notlarında deneyisel işlemin etkisiyle öğrencilerin konuşma becerisinde gelişme gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerisine etkisine yönelik nicel ve nitel sonuçların yüksek oranda birbiriyle örtüştüğü, nitel verilerin nicel verileri desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın nicel bulgularıyla ulaşılan sonuçlara göre konuşma stratejilerinin etkinlikler vasıtasıyla öğretimi öğrencilerin konuşma kaygısının toplam puanını azaltmada yüksek oranda (Cohen $d = .97$) etkili olmuştur. Nitel veriler de benzer doğrultudadır. Öğrenci görüşleri (%83.3) konuşma stratejilerinin etkinlikler vasıtasıyla öğretiminin konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu konusunda nicel sonuçlarla yüksek oranda uyumaktadır.

Nicel sonuçlara göre konuşma stratejilerinin konuşma kaygısına olumlu etkisi kaygının her alt boyutu için ve aynı oranda geçerli değildir. Nitel sonuçlara göre, uygulama öğretmeni konuşma stratejileri eğitiminin konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu ancak yüksek düzeyde (sınıftaki öğrencilerin tamamının konuşma kaygısının azalması) bir etki oluşmadığını düşünür. Uygulama öğretmeni ve alan notları deneysel işlemin daha çok konuşma tutumu ve konuşma motivasyonunu olumlu ölçüde geliştirdiğini bu durumun da öğrencilerin konuşma kaygısının azalmasında yardımcı bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda konuşma kaygısına ilişkin araştırmanın nicel sonuçları ile nitel sonuçları birbiriyle benzerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya ve bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Birçok araştırma, stratejilerin öğretilabilir bir beceri alanı olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamında özellikle konuşma becerisinde öğrencilerin farkındalıklarını artırmaya yönelik stratejiye dayalı etkinlik uygulamalarına yer verilebilir.
- Dil öğretiminin öğretilene ve sınıf ortamına bağımlılığını azaltmak için konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan sınıf dışı etkinlikler yapılabilir.
- Konuşma stratejileri, doğrudan, dolaylı ve etkileşimsel bilişsel ve fiziksel becerileri içerir. Bu becerilerin gelişmesi adına öğretmenlerin bu konuşma stratejilerini çeşitli uygulama, oyun ve etkinliklerle somutlaştırması, öğrencilere uygulama fırsatı tanınması gerekir.
- Konuşma stratejileri öğretiminde hatta genel olarak konuşma becerisi eğitiminde kolaydan zora, basitten karmaşığa bir aşamalılıkla öğrencilerin aktif katılımı

sağlanmalıdır.

- Öğretmen ile öğrenci arasında doğru kurgulanmış bir ilişki ve iletişim, konuşma becerisi başarısında ve konuşma kaygısının giderilmesinde etkili olabilir.
- Konuşma kaygısının azaltılması için öğrencilerin kendini rahatça ifade edebileceği bir sınıf ortamı oluşturmak elzemdir. Öğrencilere çeşitli sunum görevleri vermek, konuşmaya hazırlanmaları için zaman tanımak, görsel materyallerle konuşmalarını teşvik etmek önemlidir.
- İyi bir konuşmacı olmak için iyi bir dinleyici olmak ön koşuldur. Dil becerilerinin birbirinden bağımsız gelişimi düşünülemez, bu nedenle sınıfta dinleme metinleri kullanılarak öğrencilerin ölçünlü dile alıştırılması gerekir.
- Öğrencilerin öz değerlendirme ve öz düzenleme yapmalarına olanak tanıyan ortamların yaratılması, kalıcı bir öğretime fırsat verebilir. Bu nedenle konuşma eğitiminde akran değerlendirme, öz değerlendirme, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin daha fazla yer bulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmanın ön test aşamasında öğrencilerin etkili ve güzel konuşmaya yönelik farkındalığının oldukça düşük olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle güzel konuşma konusundaki farkındalığın artırılmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesiyle Türkçe derslerindeki önemli bir ihtiyaç karşılanabilir. Konuşma becerisinin günlük hayattaki yeri, etkili konuşmanın anlam ve önemi, etkili konuşmalar yapmaya yönelik etkinliklerin uygulanmasını içeren süreçler hakkında doğrudan öğrencinin etkili konuşma farkındalığı artırılabilir.
- Konuşma, kaynak ve alıcı arasındaki iletişim sürecinin yalnızca bir boyutudur. Yani konuşma dinleyicilerle, karşılıklı etkileşimle anlam kazanır. Bu nedenle konuşmanın etkileşimsel yönünü aktive edecek diyalog çalışmaları yaptırılabilir, grup çalışmalarından yararlanılabilir.
- Öğrencilerin telaffuz, artikülasyon, entonasyon becerilerini geliştirmeye yönelik sesli şiir okuma çalışmaları, söz korusu, tekerleme söyleme çalışmaları yaptırılabilir.
- Konuşma stratejileri, salt bilgi aktarımı şeklinde değil de etkinliklerle ilişkilendirilerek, somutlaştırılarak öğrencilere aktarılabilir. Bu şekilde öğrencinin dikkati canlı tutulur ve geleneksel bir anlayıştan çok etkinlik temelli, öğrenci

merkezli bir konuşma stratejileri eğitimi verilmiş olur.

- Öğrenci görüşleri, konuşma kaygısının büyük oranda öz güven problemi ve yanlış yapma korkusundan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu açıdan öğretmenler ders esnasında öğrencileri cesaretlendirici ve konuşmaya teşvik edici bir davranış sergileyip onların kendine güvenmelerini sağlamalıdır.
- Konuşma, uygulamaya dönük bir beceridir. Bu nedenle ancak uygulama yapılarak gelişim gösterir. Öğretmenler öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için onlara daha çok söz hakkı vermeye özen göstermelidir. Özellikle topluluk önünde kendini ifade etmeye yönelik etkinlikler bu kaygının sağaltımında yararlı olabilir.
- Uygulama sırasında öğrenciler konuşma yanlışlarının telafisine yönelik olan “onarım” stratejisini büyük bir istekle uygulamış, bu stratejiyi öğretmeyi esas alan “alkış çalarak konuşma yanlışını işaret etme” oyununu severek oynamışlardır. Bu tarz etkinliklerle öğrencilerin konuşma yanlışları tespit edilerek onlara uygun şekilde dönüt verilmelidir. Öğrencilerin konuşmalarında yaptıkları yanlışlar söylenmeli ve bu hatanın nedenleri onlara anlatılmalıdır.
- Konuşma becerisinin niteliğini doğru değerlendirmek için iyi bir konuşmanın nitelikleri konusunda ortak bir noktada buluşulmalıdır. Öğretmenler bu konuda akran değerlendirme formları, öz değerlendirme envanterleri uygulayabilirler.

5.2.2. Program ve Kitap Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler

- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) konuşma stratejileri kavramının konuşma yöntem ve teknikleri yerine kullanıldığı, programda bu kavramlar arasında net bir ayrım olmadığı gözlemlenmiştir. Haliyle bu durum bazı belirsizliklere yol açmaktadır. Öğrencilerin konuşma stratejilerini kavraması için öğretim programındaki stratejiye ilişkin kazanımlar detaylandırılabilir.
- Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde konuşma stratejilerine daha fazla yer verilebilir. Nitekim stratejiler beceriyi bilişsel boyutta destekleyip güçlendiren öğelerdir. Öğrencinin stratejilerden haberdar olması konuşmasını daha iyi yapılandırması noktasında farkındalık oluşturabilir.
- Konuşma becerisinin etkili bir şekilde kazandırılması için Türkçe öğretmenlerinin bu konuda rol model olması gerekir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde dil öğrenme stratejilerine, iletişim stratejilerine ve konuşma

stratejilerine yer verilebilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Alan yazında konuşma stratejileri bağımsız bir çalışma olarak çok fazla yer almamıştır. Genellikle iletişim stratejileri içerisinde sözlü iletişim becerisi dahilinde ele alınmıştır. Bu bağlamda doğrudan konuşma stratejilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Yurt dışında yapılan çalışmaların birçoğu, konuşma stratejilerinin daha çok ikinci dil öğretimindeki etkisine odaklanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma stratejilerin kullanımı veya etkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Stratejilerin tamamının öğretimi yerine, farklı çalışma gruplarıyla tek bir konuşma stratejisinin etkisi incelenebilir.
- Literatürde adı geçen stratejilerin dışında konuşma stratejisi dahilinde değerlendirilebilecek stratejilerin konuşma becerisine ve konuşma tutumuna etkisini konu alan deneysel araştırmalar yürütülebilir.
- Konuşma stratejileri farkındalık düzeyi ile temel dil becerileri düzeyi veya genel akademik başarı düzeyi arasında ilişki olup olmadığını araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Yedinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılan bu araştırma, farklı seviyedeki sınıflarla gerçekleştirilebilir.
- Araştırmanın deneysel sürecinde uygulama öğretmeninin en çok sorun yaşadığı şey öğrencilerin konuşmaktan kaçınmasıdır. Sınıfta arkadaşları tarafından eleştirilmekten çekinen öğrenciler konuşmak istememektedir. Bu nedenle konuşma kaygısı durumu ile sınıf içi sosyal etkileşimin ilişkisi araştırılabilir. Yani öğrenciyi sınıfta konuşmaktan alıkoyan sosyal engellerin ne olduğu ortaya koyulabilir.
- Bu araştırmanın deneysel işlem sürecinde hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır, konuşma stratejileriyle yapılan eğitimin hazırlıksız konuşma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı çalışmalarda konuşma stratejilerinin hazırlıklı konuşma

üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Bu araştırmanın uygulama süreci 10 hafta sürmüştür. Konuyla ilgili olarak öğretim sürecinin daha uzun tutulduğu çalışmalar da yapılabilir.
- Yapılan ön test ve son test uygulamalarında öğrencilerden bazılarının hazırlıksız konuşma esnasında ellerini veya ayaklarını kontrol edemeyerek ritmik ve hızlı hareketler yaptığı, ileri geri veya sağa sola sallandığı görülmüştür. Bu konuda konuşma kaygısının bireyin beden hareketlerine etkisine ilişkin disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci ile sınırlıdır. Daha genellenebilir sonuçlar elde edebilmek adına araştırma daha geniş örneklem grubuyla tekrarlanabilir.
- Araştırmada konuşma stratejilerine dayalı bir eğitimin konuşma becerisini geliştirdiği bulgulanmıştır. Stratejiye dayalı uygulamaların verimliliğini sınamak adına Türkçe eğitiminin farklı beceri alanlarında da (dinleme, okuma, yazma) strateji temelli uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak* (5. Baskı). Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akbulut, A. Ş. (2015). *Kim güzel konuşmak istemez ki?* Ensar Neşriyat.
- Akgöz, E. ve Sezgin, M. (2009). *Genel iletişim*. Gazi Kitabevi.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1),1-18. <https://doi.org/10.16916/aded.813456>
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım- Kompozisyon sanatı* (6. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Altunkaya, H. (2018). The impact of activity based oral expression course on speech self efficacy of students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 137-150. DOI: 10.11114/jets.v6 i 1 2832
- Amanda, V. ve Donal, A. (2019). Students' grammatical error in delivering the impromptu speech. *Journal of English Education*, 5, 78-87.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ataman, M. (2016). *Yaratıcı Türkçe dersleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Atik, B. B. (2006). *The effect of strategies-based instruction on speaking skills of high school students*. (Strateji destekli eğitimin lise öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine etkisi) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ayaz, H. ve Yenen Avcı, Y. (2017). Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında konuşma eğitimi. *International Journal of Languages' Education And Teaching*, 5(1), 745-760.
- Aydın, E. ve Kayman, F. (2021). Akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (54), 267-294. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1052561>
- Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde ve Konuşma Kaygılarında Kavram Haritalarının Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 671-682. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5503>
- Azizi, F.N. ve Yusuf, F.N. (2024). Language learning strategies employed by proficient EFL students in learning speaking skills. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 9(1), 84-101. <https://doi.org/10.33369/joall.v9i1.28519>
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. 3F Yayınları.

- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 15-24.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 47-70. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>
- Balat, V. ve Çetinkaya, G. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarının cinsiyet yaş ve dil düzeyi açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 86-107.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). *İletişim dilinizin anahtarı sessiz diliniz, bedenin dili*. Remzi Kitabevi.
- Başaran, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). *Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. Basic Books
- Beebe, S. A. & Beebe, S. J. (2013). *Public speaking handbook* (4. Baskı). Pearson Education Inc.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Bialystock, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Basil Blackwell.
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu - tonlama - ölçü - anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 187-207.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1): 57-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (4. basım). Nobel Yayın Dağıtım
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Chamot, A.U. (1987). The learning strategies of esl students, in a. Wenden and J. Rubin (eds) *Learner Strategies in Language Learning*, Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Christensen, J. D. (2000). *High school preparation and experience in oral communication: Do they affect communication apprehension levels?* [Yüksek Lisans Tezi]. Nebraska University. Erişim adresi: <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/3112>.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J. & Li, T. Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. University of Minnesota.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Academic Press.

- Colbeck, J. J. (2011) The impact of a fundamental of speech course on public speaking anxiety. *The Journal of Undergraduate Research*, 9, 145-160.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. (25. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Anı Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çifci, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Editörler) *Türkçenin çağdaş sorunları*. Gazi Kitabevi.
- Çifci, M., Batur, Z. ve Duru, K. (2017). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(6), s. 215- 234. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11401>
- Çintaş Yıldız D. ve Yavuz M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*. 7(2),319-334.
- Çodur, H. (2019). *Farklı programlardaki öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler açısından incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 38.
- Demir Atalay, T. (2019). Konuşma becerisinin temel kavramları., S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler), *Konuşma eğitimi*. Fenomen Yayıncılık, s. 1-20.
- Demir, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-306. <https://doi.org/10.17556/jef.10313>
- Demir, S. ve Gül Özdiş, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demircan, Ö. (1996). *Türkçenin ses dizimi*. Der Yayınları.
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirel, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (2. baskı). MEB Basımevi.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık.

- Demirkol, S. (2023). *Konuşma eğitimini etkileyen boyutların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dereli, S. (2008). Sözlü iletişimde nezaket stratejileri. *Türkbilig* (15), 24-52.
- Dewi, R. S., Kultsum, U. & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 64-71.
- DeVito, J. A. (2016). *Essential elements of public speaking* (6. Baskı). Pearson Education, Inc.
- Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: Tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri*, 3(2), 3-21.
- Dilidüzgün, S. (Ed.). (2016). *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, F. (2022). *Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- Dumanlı Kadızade, E. ve Önder, B. (2016). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin konuşma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1104-1124.
- Durbilmez, B., Çakır, U., Deniz, K., Koç, S. ve Yeniçeri, H. (2011). *Üniversiteler için Dil ve Anlatım*. S. Gülerer (Ed.). Gazi Kitabevi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.
- Durmuş, A., Karatekin Gökçeğöz, N. ve Durmuş, N. (2012). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Ekdi Koç, S. (2018). *Dilsel odaklı konuşma stratejilerinin diyalog botu üzerine uygulanımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Eken, E. (2018). *Strateji eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma stratejileri kullanımı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Eken, M. ve Gündoğdu, K. (2021). Language learning strategies and self-regulation skills of university preparatory school and private language course students. *International Journal of Current Approaches in Language. Education and Social Sciences*, 3(1), 83-114.
- Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1-21.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 415-452.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe öğretimi*. (Ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay). (2. Baskı). Pegem Akademi: 181-220.
- Erdem, İ. (2017a). Konuşma ve konuşmanın unsurları. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım* (7. Baskı içinde) s. 45-92. Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2017b). Diksiyon. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım* (7. Baskı içinde), s. 93-132. Pegem Akademi.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Özgün Yayıncılık.

- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.) McGraw-Hill.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: Odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(2), 94- 109.
- Gümüş, P. (2007). *A study into the impact of language proficiency on the use of communication strategies by high school students- Lise öğrencilerinin dil yeterliliklerinin iletişim stratejileri kullanımı üzerindeki etkisi üzerine bir çalışma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gündüz, A., & Demir, S. (2021). Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı konuşma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2014) Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.3(1), 1-27. Doi: 10.14686/BUEFAD.201416205
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Karatay, H. (2013). (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 75-85.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. Rota Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. (2019). *Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler*. G. Çetinkaya (Ed.). Pegem Yayıncılık: 89-101.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimi. *Turkish Studies*, 13(4), 685-706. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13078>
- Hiçyılmaz Şahin, P. *Dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Işık Aydın, R. (2022). *Yansıtıcı Düşünmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Problemlerinin Tespiti ve Çözümüne Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. Baskı). Dinamik Akademi Yayınları.
- Karagöz, Y. (2010). The power and effectiveness of nonparametric techniques. *Electronic Journal of Social Sciences*. 9(33),18-40.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (34. Basım). Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (18), 1-28
- Karatay, H. ve Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 9-30.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, 415-445. <https://doi.org/10.14582>.
- Kavruk, H. ve Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) etkinliklerine yansması. *International Journal of Languages' Education And Teaching*, 9(2), 159- 174.
- Kaya, A. (2019). *Etkili ve güzel konuşma sanatı* (7. baskı). Salon Yayınları.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Keşaplı, G. ve Çifci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *International Journal of Social Science*, 54(1), 463-484. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830>
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*, London: Routledge.

- Kocaman Gürata, E. (2017). Karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisi gelişimine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Yaz (3), 77-95.
- Koçyiğit, M. (2018). *Etkili iletişim ve duygusal zeka*. Eğitim Yayınevi.
- Korkmaz, B. (2020). *Dil ve beyin: çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. Aba Yayın.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü* (3. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köse, A. (2018). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2193-2206.
- Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 33-47.
- Kurdayoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları-13, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, Bahar*, 287- 309.
- Kurdayoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020a). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>.
- Kurdayoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020b). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189. <http://doi.org/10.29000/rumelide.791129>.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lucas, S. E. (2008). *The art of public speaking*. McGraw Hill.
- Maden, A. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma eğitimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi, s. 25-61.

- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd edition). *Applied social research methods series*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Melendez, R. A. M., Zavala, G. G. Q. & Mendez, R. F. (2014). Teaching speaking strategies to beginners. *European Scientific Journal*, 1, 548-554. <https://core.ac.uk/download/pdf/236416923.pdf>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Metcalf, J., & Noom-Ura, S. (2013). communication strategy use of high and low proficiency learners of English at a Thai university. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 6(1), 66–87. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/102722>
- Nalıncı, A.N. (2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*, Ümit Yayınları.

- Nakatani, Y. (2006). Developing oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90, 151-168.
- Nuhoğlu, M. M. (2007). (Editör). *Türkçe öğretimi etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Odacı, S. (2009). (Ed.). *Dil ve anlatım*. (2. Baskı). Palet Yayınları.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 521-561.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Önen, A. (2004). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İnkılap Kitabevi.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili*, 589 (1), 9-15.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (2. Baskı). Öncü Kitap.
- Özcan Reyhan, Ö. (2021). *Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2011). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. (15. basım). Remzi Kitabevi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özmen, H. (2014). Deneyisel araştırma yöntemi. M. Metin (Editör). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 47-76), Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu*. Anı Yayıncılık.

- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6(2), 132-146.
- Polat Demir, B. (2020). Akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 318-327.
- Ross, S. M., & Morrison, G. R. (2004). *Experimental research methods*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 1021–1043). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sağlam, Ö (2010). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (5. Baskı). Anı Yayıncılık
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Sunmaz Arslan, D. (2019). *An investigation over the personality traits and the use of communication strategies in EFL context- İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimindeki iletişim stratejilerinin kullanımı ve kişilik özellikleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Şahin, A. (2019). Konuşma eğitimi. A. Şahin ve H. Akyol (Editörler), *Türkçe öğretimi: öğretmen adayları ve öğretmenler için*. (s. 103- 127). Pegem Akademi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th edn). Boston: Pearson Education.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayınları.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. *On TESOL*, 77(194-203).
- Tazebay, Ç. ve Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi ilke- yöntem- teknikler*. Maya Akademi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Temizkan, M. (2017a). İletişim süreci ve iletişim becerileri. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Editörler), *Konuşma eğitimi-sözlü anlatım* (7. Baskı içinde), s. 1-16. Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2017b). Sözsüz iletişim ve beden dili. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Editörler), *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım* (7. Baskı içinde), s. 18-44. Pegem Akademi.

- Temizkan, M. (2017c). Konuşma becerisi. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım* (7. Baskı içinde), s. 199-244. Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 78-97.
- Temizyürek, F. (2017). Konuşma türleri. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi- Sözlü anlatım* (7. Baskı içinde), s. 171-198. Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. (2. baskı). Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yangil, M. K. (2019). Empati tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 14(2), 107-120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14793>
- Uçgun, D. (2013). Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 89- 106). Pegem Akademi.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uyar, S. S. (2022). *Konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma başarımına ve konuşmanın duyuşsal niteliklerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Uyar, S. S. ve Hamzadayı, E. (2023). Effect of Teaching Speaking Strategies on Speaking Performance and Speaking Anxiety. *Journal of Language Education and Research*. 9(2), 247-297.

- Uzun, O. (2024). *Çevrimiçi ortamda dinleme stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ünalın, Ş. (2007) *Sözlü anlatım*. (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Amanda, V. & Donal, A. (2019). Students' grammatical error in delivering the impromptu speech. *JEE (Journal of English Education)*, 5(2), 78-87, doi:10.30606/jee.v5i2.564.
- Wael, A., Asnur, M. N. A. & Ibrahim, I. (2018). Exploring students' learning strategies in speaking performance. *International Journal of Language Education*, 2(1), 65-71.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2007). *Konuşma sanatı*. (4. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Yangil, K. M. ve Şen, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi düzeyleri ve geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 14-26.
- Yardım, L. (2019). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, M. H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: Konuşma becerisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.

- Yıldız, C. (2006). (Editör). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, C. N. (2019). *Video destekli öz değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, G. (2022). *Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi.
- Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. New York: Routledge.
- Yurdugöl, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2005, Denizli.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

EKLER

Ek-1- Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/04/2022-E.170388

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 20/04/2022	Oturum Sayısı : 9	Karar Sayısı : 2022/9-10
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	STRATEJİYE DAYALI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARINA VE BECERİLERİNE ETKİSİ	
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Nurşen YILDIRIM (Yürütücü) Prof.Dr. Hasan KAVRUK (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
 Etik Kurul Başkanı
 Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
 Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSN6B0419T&eS=170388> adresinden yapılabilir.

Ek-2- Araştırma Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/06/2022-E.49136



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-52065144
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Nurşen YILDIRIM)

16.06.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26/04/2022 tarih ve 172524 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Nurşen YILDIRIM'ın yürütmekte olduğu "Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarına ve Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasının ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 31/05/2022 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurcan BERBER
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Hatice ÖZDEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Tutanak (1 sayfa)
2-Yazı (32 sayfa)

Ek-3- Uzman Görüşü Alma Formu

Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

Bu form “Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi ve Konuşma Kaygısına Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılacak olan “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” için hazırlanmıştır. Sizden beklenen her bir maddeyi konuşma becerisini değerlendirmek için uygun olup olmamasına göre değerlendirmenizdir. Her madde için işaretleme yapıp gerekli görürseniz yandaki açıklama kısmını da doldurabilirsiniz. Uygun olmama gerekçenizi yazabilirsiniz.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Nurşen YILDIRIM

Danışman

Doktora Öğrencisi

	Madde Havuzu	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
1.	Kelimeleri doğru telaffuz eder			
2.	Konuşurken nefesini ayarlar			
3.	Konuşurken “şeyyyy, ıııı, eeee, hımmm” gibi anlamsız sesler çıkarır			
4.	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur			
5.	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar			
6.	Standart Türkçe ile konuşur			
7.	Tekrara düşmeden konuşur			
8.	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır			
9.	Konuşmayı bir bütünlük içinde sürdürür			
10.	Konuşurken konu dışına çıkmaz			
11.	Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler			
12.	Beden dilini etkili kullanır			
13.	Akıcı bir şekilde konuşur			
14.	Konuşurken dinleyicilerin dikkatini dağıtacak gereksiz ayrıntılara girer			
15.	Konuşurken anlaşılır cümleler kurar			
16.	Konuşmaya uygun hitap cümleleriyle başlar			
17.	Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurarak etkileşime geçer			
18.	Konuşurken heyecanını kontrol edebilir			
19.	Konuşma sırasında gereksiz duraksamalar yapar			
20.	Konuşurken bazı ses ve heceleri yutar			

		Uygun	Uygun Değil	Açıklama
21.	Konuşmasında neden-sonuç ilgileri kurar			
22.	Konuşmasında seslenme ifadelerini etkili biçimde kullanır			
23.	Dinleyicilerin tepkilerini izleyerek konuşmayı bu tepkilere göre sürdürebilir			
24.	Sözcükleri ve sözcük öbeklerini amaca uygun kullanabilir			
25.	Konuşma konusunun dışındaki konulara sapmalar görülür			
26.	Konuşma sırasında denetimi dışında gelişen dış uyaranları yönetebilir			
27.	Sözvarlığını amacına uygun, geniş bir yelpazede kullanır			
28.	Uygun yerlerde kalıp ifadeleri kullanır(atasözü, deyim v.b.)			
29.	Düşünceyi geliştirme yolları ile konuşmayı destekler (örnek verme, karşılaştırma, tanık gösterme gibi)			
30.	Konuyla hâkim bir şekilde konuşur			
31.	Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir			
32.	Konuşması anlaşılacak hızdadır			
33.	Nezaket kuralları çerçevesinde konuşur			
34.	Dinleyici geri bildirimlerinden faydalanır			
35.	Konuştuğu konuyla ilgili terimleri açıklayarak kullanır			
36.	Zengin bir kelime hazinesi ile konuşur			
37.	Somut örneklerle konuyu destekler			
38.	Konuşmaya başlamadan konu ile ilgili kısaca bilgi verir			
39.	Konuşurken konunun sınırlarını belirler ve konu dışına çıkmaz			
40.	Konuşmanın sonunda anlattıklarını özetleyerek konuyu toparlar			
41.	Kurallı, Türkçenin yapısına uygun cümlelerle düşüncelerini ifade eder			
42.	Heyecanını kontrol ederek konuşur			
43.	Konuyu bir bütün olarak etraflıca ele alır			
44.	Konuyu mantıklı şekilde açıklar			
45.	Gereksiz yere lafı uzatır			
46.	Aktif bir tutum ile dinleyici ile temas halinde konuşur			
47.	Yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanır			
48.	Sade bir dil, kısa, akıcı cümlelerle düşüncelerini ifade eder			
49.	Konunun içeriğine göre jest ve mimiklerini ayarlar			
50.	Konuştuğu konuyla ilgili terimleri açıklayarak kullanır			

Ek-4- Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği İhtiyaç Analizi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu form İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülen konuşma eğitimi konulu bir doktora tezi için hazırlanmıştır. Formdan elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Sizden aşağıdaki iki soruyu yanıtlamanız istenmektedir. Formu doldurmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Görüşlerinizle çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Danışman

Nurşen YILDIRIM
Doktora Öğrencisi

1. Öğrencilerinizin hazırlıklı/hazırlıksız konuşmalarını değerlendirirken nelere dikkat edersiniz?

2. Sizce iyi bir konuşmanın özellikleri nelerdir?

Ek-5- Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

	Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Sunum	1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	5	4	3	2	1
	2. Konuşurken nefesini ayarlar.	5	4	3	2	1
	3. Konuşurken “şeyyy, ııı, eeee, hımm” gibi anlamsız sesler çıkarır.	5	4	3	2	1
	4. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.	5	4	3	2	1
	5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.	5	4	3	2	1
	6. Standart Türkçe ile konuşur (İstanbul Türkçesi).	5	4	3	2	1
	7. Akıcı bir şekilde konuşur.	5	4	3	2	1
	8. Konuşması anlaşılacak hızdadır.	5	4	3	2	1
İçerik	9. Somut örneklerle konuyu destekler.	5	4	3	2	1
	10. Kelimeleri anlamına uygun olarak kullanır.	5	4	3	2	1
	11. Zengin bir kelime hazinesi ile konuşur.	5	4	3	2	1
	12. Konuşurken konunun sınırlarını belirler ve konu dışına çıkmaz.	5	4	3	2	1
	13. Tekrara düşmeden konuşur.	5	4	3	2	1
	14. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.	5	4	3	2	1
	15. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.	5	4	3	2	1
	16. Beden dilini etkili kullanır.	5	4	3	2	1
Etkileşim	17. Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurarak etkileşime geçer.	5	4	3	2	1
	18. Konuşmasında seslenme ifadelerini etkili biçimde kullanır.	5	4	3	2	1
	19. Dinleyicilerin tepkilerini izler ve konuşmayı bu tepkilere göre sürdürebilir.	5	4	3	2	1
	20. Konunun içeriğine göre jest ve mimiklerini ayarlar.	5	4	3	2	1

Ters puanlanacak madde: Bu ölçekte bulunan 3. madde ters puanlanacaktır.

Ek-6- Konuşma Kaygısı Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.	5	4	3	2	1
2. Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim.	5	4	3	2	1
3. Konuşmam eleştirilince gerilirim.	5	4	3	2	1
4. Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekler.	5	4	3	2	1
5. Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.	5	4	3	2	1
6. Arkadaşlarımdan benden daha iyi bir konuşma yaptıklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
7. Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
8. Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
9. Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.	5	4	3	2	1
10. Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	5	4	3	2	1
11. Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	5	4	3	2	1
12. Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.	5	4	3	2	1
13. Konuşma yaparken terlediğimi hissedirim.	5	4	3	2	1
14. Konuşma yaparken ellerim titrer.	5	4	3	2	1
15. Konuşma yaparken nefes alış verişim hızlanır.	5	4	3	2	1
16. Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	5	4	3	2	1
17. Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
18. Konuşmamdan sonra arkadaşlarımdan benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
19. Konuşurken hata yapmaktan korkarım.	5	4	3	2	1
20. Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	5	4	3	2	1
21. Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.	5	4	3	2	1

Bilişsel alt boyutun maddeleri: m4, m5, m6, m7, m8, m10, m17, m18, m20, m21'dir.

Fiziksel alt boyutun maddeleri: m12, m13, m14, m15, m16'dır.

Duyusal alt boyutu oluşturan maddeleri: m1, m2, m3, m9, m11, m19'dur.

Ek- 7- Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

**sezgin demir**
Alıcı: ben ▼

19 Kas 2021 Cum 22:54 ☆ ↶

Nurşen Hanım ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçekle ilgili bilgileri öğrencim size gönderecektir. Gecikme olursa lütfen benimle iletişime geçin. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Sezgin Demir



Ek-8- Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarına ve Becerilerine Etkisi**” adıyla, “**Eylül 2022 ve Aralık 2022**” tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisini araştırmaktır.

Araştırma Uygulaması: **Anket / Görüşme** şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmayakatıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nurşen YILDIRIM

İletişim bilgileri :

**Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.**
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

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

İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-9- Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisini araştıran bir doktora çalışması için hazırlanmıştır. Kişisel bilgileriniz yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve tamamen gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi
Nurşen YILDIRIM

1. Adınız Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

3. Ailenizdeki birey sayısı (sizinle beraber toplam kişi sayısı) kaçtır?

4. Babanızın öğrenim durumu:

- (1) Hiçbir okul mezunu değil
- (2) İlkokul mezunu
- (3) Ortaokul
- (4) Lise mezunu
- (5) Üniversite mezunu
- (6) Yüksek lisans/ Doktora

5. Annenizin eğitim durumu:

- (1) Hiçbir okul mezunu değil
- (2) İlkokul mezunu
- (3) Ortaokul
- (4) Lise mezunu
- (5) Üniversite mezunu
- (6) Yüksek lisans/ Doktora

6. Evinizde kitaplık var mı?

() Evet () Hayır

7. Evinize ne sıklıkla kitap veya dergi alınır?

- (1) Hiç alınmaz
- (2) Nadiren alınır
- (3) Bazen alınır
- (4) Her zaman alınır

Ek-10- Ders Planı Örneği

Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	40+40=80 Dakika
Tarih	
Stratejiler	Konuşma organizasyonu Konu dışına çıkmama Anlamsal yakınlık Onarım Kelimeleri doğru telaffuz etme
Kazanımlar	Konuşmasını bir plan dahilinde gerçekleştirir, Görselden hareketle çıkarımda bulunur, Konuşmasına yönelik özdeğerlendirme yapar, Konuşurken konu dışına çıkmaz, Kelimeleri doğru telaffuz eder.
Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Beyin fırtınası, serbest konuşma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma
HAZIRLIK	
Araç gereç	Akıllı tahta, çalışma yaprakları, renkli karton, etkinlik materyalleri, boya
Derse Hazırlık	“Yıldız yapıştırma” etkinliği için mukavvadan materyaller hazırlanır, “kart çekiyorum konuşuyorum” etkinliği için materyal hazırlanır, çalışma yaprakları öğrenci sayısına göre ve renkli fotokopi ile çoğaltılır, güdüleme amaçlı kullanılacak videolar belirlenir
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Dikkat Çekme/Güdüleme	Öğretmen derse başlamadan önce akıllı tahtadan yanlışlarla dolu kısa kısa konuşma bölümleri izletir. Bu durum öğrencilere tuhaf gelince öğretmen güzel konuşmanın önemini vurgular. Bu hafta öğrenecekleri stratejilerle birlikte konuşmaya dair pek çok yeni beceri edineceklerini, farklı etkinlikler yapacaklarını, oyunlar oynayacaklarını söyler.
	1.Dersin hemen başında o gün işlenecek stratejilerin isimleri

Derse Geçiş/ Etkinlik Uygulamaları	söylenir. Daha sonra her bir etkinlikle bir strateji öğretilir ve böylece stratejinin işlevi öğrencilerle beraber ve uygulamadan sonra keşfedilmiş olur. 2.Onarım stratejisini kavratmak için öncelikle konuşma yanlışlarını fark etmeleri sağlanır. Bunun “için öğrencilere alkış çalarak işaret etme” oyunu oynatılır. 3.İyi bir konuşmanın özelliklerine yönelik beyin fırtınası yapılarak bir liste oluşturulur Öğrencilere hazırlıksız konuşma yapmaları için birkaç konu sunulur. Daha sonra öğrenci konuşmalarına göre iyi bir konuşmanın özellikleri listesine dayanılarak o maddenin karşısına mukavvadan hazırlanmış karton yapıştırılır. Bu oyun birkaç öğrenci için tekrara edilir. 4.Konu dışına çıkmama stratejisinin öğretimi için “konuşma dairesi boyama” etkinliği yaptırılır 5.Konuşmanın zihinsel bir plan çerçevesinde yapılandırıldığını kavratmak için “konuşma basamaklarını çıkıyorum” etkinliği yapılır. Çalışma kağıdına her öğrenci kendi konuşmasının zihinsel planını aşamalara göre oluşturur. 6.Anlamsal yakınlık stratejisinin öğretilmesi için Kart çekiyorum, konuşuyorum” oyunu oynatılır.
DEĞERLENDİRME	
Uygulama ve Etkinlikler Sonrası Değerlendirme	Edinilen bilgi ve becerilerin değerlendirmek için ders sonunda öğrencilere konuşma akran değerlendirme etkinliği yapılır. Bu şekilde öğrenciler her bir konuşma stratejisine karşılık gelen konuşma kriterlerini dikkate alarak ders boyunca yapılan konuşmaları değerlendirirler. Bunun için öğrenci çalışma yapraklarında yer alan akran değerlendirme formu kullanılır.

Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	40+40=80 Dakika
Tarih	
Stratejiler	Tam aktarma Anlama Kontrolü Beden dilini etkin kullanma İşitilebilir ses tonuyla konuşma Nezaket kurallarına uygun konuşma
Kazanımlar	Dinleyici tepkisini izler ve konuşmasını buna göre sürdürür, Konuşmasını örneklerle destekler, İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur, Beden dilini etkili kullanır, Konuşmasında nezaket kurallarına dikkat eder. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.
Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Dramatizasyon, iş birlikli öğrenme, yaratıcı düşünme, serbest konuşma, ikna edici konuşma
HAZIRLIK	
Araç gereç	Akıllı tahta, çalışma yaprakları, boya kalemleri, drama çalışması için konuya uygun bazı nesneler
Derse Hazırlık	Çalışma yaprakları öğrenci sayısına göre ve renkli fotokopi ile çoğaltılır; drama çalışması için gerekli araç gereçler getirilir, şiirlerde kullanılmak üzere fon müziği belirlenir
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Dikkat Çekme/Güdüleme	Öğretmen öğrencilere “Kendinizi bir kuş olarak hayal ediniz. Nereye gitmek, kimin yanında olmak isterdiniz?” diye sorar ve öğrencilerin serbest konuşarak, rahatça duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri beklenir. Bir öğrenci konuşurken öğrenci tahtaya öğrencinin ses tonuna göre alçalıp yükselen bir grafik çizer ve bugün konuşmanın bir grafiğini çıkarmayı öğreneceklerini söyler.

Derse Geçiş/ Etkinlik Uygulamaları	1.Öğrenciler gruplara ayrılır (3 ile 5 arası kişiden oluşan), daha sonra öğrencilerden çalışma kağıtlarında bulunan konulardan birini seçerek rol paylaşımları, role uygun konuşmaları, kısa bir canlandırma yapmaları istenir. Bunun için onlara zaman tanınır. 2.İşitilebilir ses tonuyla konuşmanın önemine vurgu ve tonlamaya dikkat çekmek “konuşma grafiği çiziyorum” etkinliği yapılır. Beden dilini etkin kullanmanın, işitilebilir ses tonuyla konuşmanın önemi vurgulanır. 3.Anlama kontrolü etkinliğini sezdirmek için çalışma kağıdında yer alan “Anlıyorsun değil mi?” etkinliği yaptırılır. 4.Öğrencilere akıllı tahtadan “sevgi” temalı bir şiir ya da şarkı dinletilir. Tam aktarma stratejisini kavratmak için “Dinliyorum, konuşuyorum” etkinliği yaptırılır Öğrencilerden dinlediklerinin hissettirdikleri üzerinde konuşmaları istenir. Bu konuda onlardan bu eğitici değerlere yönelik örnekler vermeleri, benzetmeler yapmaları, atasözü veya deyimler kullanmaları istenir. 5.Çalışma kağıdında yer alan “Kelimelerin gücü” etkinliği uygulanır. Bu kapsamda öğrencilerden sınıfça yapılacak bir il dışı geziye katılmak üzere anne babalarını ikna edecek tarzda bir konuşma yapmaları istenir. Konuşmasında nezaket kurallarına dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılır. 6. Gün içerisinde yapılan etkinliklerden hareketle keşfedilen konuşma stratejileri hakkında genel bir çıkarımda bulunulur.
DEĞERLENDİRME	
Uygulama ve Etkinlikler Sonrası Değerlendirme	Konuşma sürecinde yapılan yanlışlara ilişkin görüşler alınır ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar belirlenir. Bunun için öğrenci çalışma yapraklarında yer alan öz değerlendirme formu kullanılır. Konuşmada yanlışları en aza indirmek için neler yapılabileceği değerlendirilir.

Ek- 11- Stratejiye Dayalı Konuşma Etkinlik Örnekleri

1. ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi: Konuşma organizasyonu

Etkinliğin Adı: Konuşma Basamaklarını Çıkıyorum

Etkinlik:

Bir ton kullanılmış kâğıt geri kazanıldığında 17 çam ağacının, bir ton kullanılmış gazete kâğıdı kullanıldığında ise 8 çam ağacının kesilmesini önleyebilir.

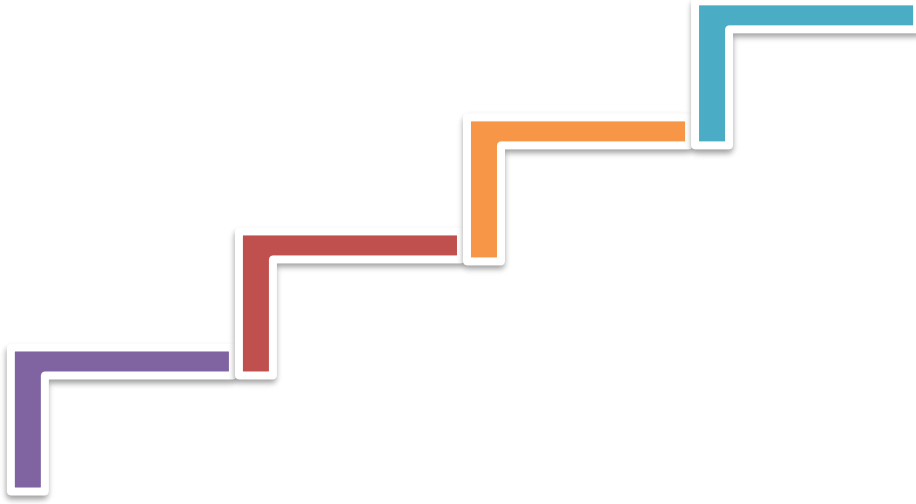
Bir litre atık yağ 1 milyon litre içme suyunu kirletebilir. Ayrıca sudaki balıkların ve diğer canlıların yaşamını tehdit eder.

Bir cam şişe doğada 4000 yıl, plastiğin 1000 yıl, sakızın 5 yıl, teneke kutunun 10-100 yıl, sigara filtresinin 2 yıl süre ile yok olmadığını biliyor muydunuz?

Yeni üretime kıyasla metal ve plastik geri kazanımı ile %95 enerji tasarrufu sağlanabileceğini biliyor muydunuz?

Yukarıdaki bilgilerden dikkatinizi en fazla çeken hangisi oldu? Bu bilgilerden hareketle geri dönüşümün faydalarını anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanızı zihinsel olarak bir plan çerçevesinde gerçekleştirebilirsiniz. Aşağıda konuşmanın zihinsel basamakları gösterilmiştir. Siz de aşağıdaki basamaklarda kendi konunuza uygun olarak bir konuşma organizasyonu oluşturunuz.

- Konuşmanın konusunu sınırlandırma
- Ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleme
- Konuşmanın taslağını oluşturma
- Düşünce ve bilgileri organize etme
- Konuşmayı yapılandırma



Uygulanışı: Öğretmen tahtaya etkinliğin şeklini çizer ve konuşmanın zihinsel plandaki aşamalı yapılandırmasını merdiven basamaklarıyla somutlaştırarak anlatır. Birinci basamağa konuyu sınırlandırılması yazılır, ikinci basamağa ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleme, üçüncü basamağa Konuşmanın taslağını oluşturma, dördüncü basamağa Düşünce ve bilgileri organize etme ve son olarak beşinci basamakta konuşma bir bütün olarak yapılandırılması yer alır. Daha sonra her öğrenci kendi konuşma basamaklarını kağıt üzerinde oluşturur. Son olarak öğrenciler oluşturdukları plan çerçevesinde geri dönüşümün faydalarını anlatan bir konuşma yaparlar.

2.ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi: İşitilebilir ses tonuyla konuşma

Etkinliğin Adı: Konuşma Grafiği Çiziyorum

Etkinlik: Aşağıdaki görsel size neler düşündürüyor? Görseldeki durumu anlatan atasözü, deyim ya da özlü biliyor musunuz? Duygu ve düşüncelerinizi anlatınız? Konuşurken işitilebilir bir ses tonu kullanmaya, uygun yerlerde vurgu ve tonlama yapmaya özen gösteriniz.



Bir arkadaşınız konuşma yaparken neler söylediğini yeterince duyabiliyor musunuz? Konuşma yapan arkadaşınızın ses tonunu aşağıdaki çizgiyi işitilebilir ses sınırı kabul ederek alçalan ve yükselen çizgiler yardımıyla bir grafiğe dönüştürünüz. Daha sonra oluşan grafiği arkadaşınızla yorumlayarak hangi durumlarda sesin daha net anlaşıldığını veya hangi durumlarda konuşmanın anlaşılmadığını ifade ediniz.

Konuşma grafiği çizelim



Uygulanışı: Öğretmen etkinlikteki görselden hareketle öğrencileri “azimli olmak, çalışmak, sabır göstermek, pes etmemek, kararlı olmak” gibi konularda konuşmaya yönlendirir. Bu arada işitilebilir ses tonuyla konuşmanın önemini anlatır. Grafik çizimini konuşmacı ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilir. İşitilebilir ses duyulan kısımlarda yukarı yönlü ve çizgi üstü çizimler yapılabilir; sesin yetersiz olduğu, anlamayı engelleyen durumlarda ise aşağı yönlü ve çizgi altı çizimler yapılarak grafik oluşturmaları sağlanır. Oluşan grafik şekline göre konuşana dönüt verilir, tavsiyelerde bulunulur.

3.ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi: Konu dışına çıkmama

Etkinliğin Adı: Konuşma Dairesi Boyuyorum

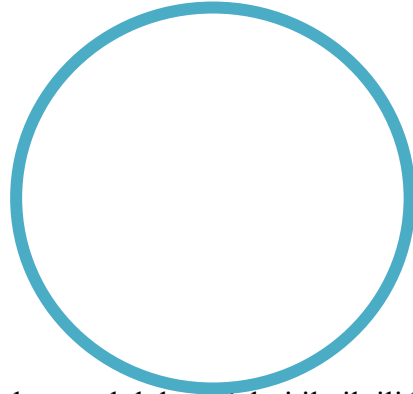
Etkinlik: Sosyal sorumluluk bireyin çevrenin ve toplumun çıkarları doğrultusunda hareket etmesi anlamına gelir. Aşağıda verilen konul başlıklarından biriyle ilgili bir sosyal sorumluluk projesi geliştirecek olsanız ne yapardınız, amacınıza ulaşmak, geniş kitlelere erişmek için nasıl bir yol izlerdiniz? Duygu ve düşüncelerinizi anlatınız.

- İnsan hakları
- Çevre
- Çocuklar
- Eğitim
- Hayvan hakları
- Engelli bireylerin topluma kazandırılması



Öğretmeninizin / arkadaşınızın söylediklerini konuşurken konu dışına çıkmama stratejisine göre değerlendiriniz. Bunun için konuşma konusuyla ilgili olmayan bir cümle duyduğunuzda konuşma dairesinin dışını; konuşma konusu ile ilgili cümleler kurulduğu sürece dairenin içini boyayınız.

Konuşma dairesi boyama



Uygulanışı: Sosyal sorumluluk projeleri ile ilgili konuşmak üzere öğrencilere söz hakkı verilir. Bu sırada ya tahtaya çizilerek ya da çalışma kağıtlarındaki daire konu dışına çıkma durumuna göre boyanır. Her öğrenci konuşma dairesini boyar ve konuşana dönüt verir, kaç kere farklı konulara geçtiğini belirtir.

4.ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi:1. Onarım

2. Kelimeleri doğru telaffuz etme

Etkinliğin Adı: Alkış alarak işaret etme

Etkinlik: Öğretmeniniz size Ayten Alpman'ın "Memleketim" şarkısını dinletti. Dinlediğiniz bu müzik size neler hissettirdi? Duygusal çağrışımlarınızı ifade ediniz.

Bir arkadaşınız konuşma yaparken aşağıdaki iki kritere dikkat ederek bir konuşma yanlışı yapılırsa alkış çalınız ve bu konuşma yanlısını işaret ediniz. Böylece arkadaşınız bu durumu fark ederek yanlısını hemen düzeltecektir.

Kelimeleri yanlış telaffuz etme

Konuşurken "ııııı, şeyyyy, eeeee" gibi akıcılığı engelleyen ifadeler kullanma



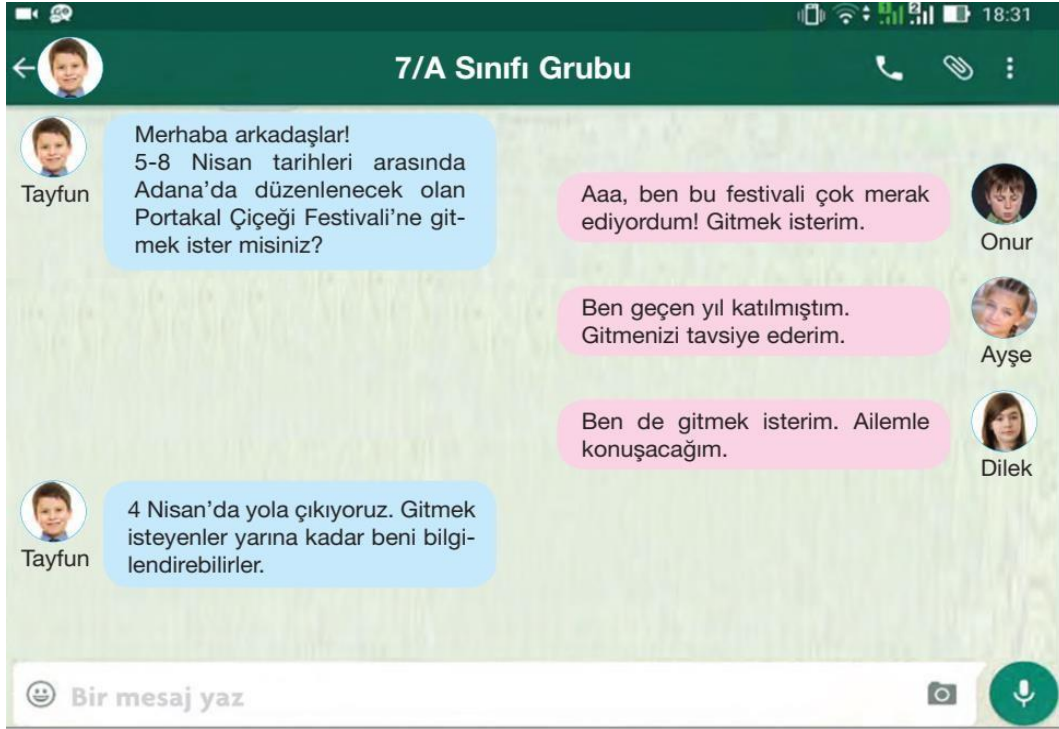
Uygulanışı: Öğretmen karekodu telefonunun qr kod okuyucu programına okutur ve Ayten Alpman'ın "Memleketim" şarkısını öğrencilerine dinletir. Şarkıyla ilgili konuşma yaparken kelimeleri yanlış telaffuz etmemeye, "ııııı, şeyyyy, eeeee" gibi akıcılığı engelleyen ifadeler kullanmamaya özen göstermeleri istenir. Konuşma yaparken bu yanlışlar yapılırsa sınıftaki diğer öğrenciler alkış çalarak yanlış işaret eder, konuşmacı ise onarım stratejisinden edindiği bilgilerle yanlışını kendisi düzeltir. Burada konuşan öğrencinin hiç uyarı almadan konuyu tamamlaması önemli olduğu kadar dinleyici konumdaki öğrencilerin yanlış fark ederek uyarma oldukça önemlidir.

5.ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi: Konuşurken nezaket kurallarına uyma

Etkinliğin Adı: Kelimelerin gücü

Etkinlik: a) Aşağıdaki sosyal medya yazışmasını inceleyiniz.



- b) Sınıfça yapılacak olan il dışı bir gezi etkinliğine katılmak istediğinizi düşününüz. Anne ve babanızı ikna etmek için neler söylersiniz? Konuşmanızda nezaket kurallarına uygun hareket ediniz.

Uygulanışı: Öğrencilerin etkinlikteki sosyal medya metnini okumaları istenir. Öğretmen öğrencilere anne babaların kendilerinden yaşça büyük olması ve çocukları için sonsuz emek vermiş olmaları nedeniyle saygı göstermek gerektiğini hatırlatır. Biriyle konuşma yapılırken durum, şartlar, dinleyicilerin niteliği ne olursa olsun kırıncı konuşmamak, kaba söylemlerden kaçınmak, uygun hitap ifadeleri seçmek gerektiğini anlatır. Daha sonra öğrencilere “ İl dışı bir gezi etkinliğine katılmak için anne ve babanızı ikna etmek için neler söylersiniz?” diye sorulur ve nezaket kuralları çerçevesinde, ikna edici bir konuşma yapmaları istenir.

6.ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi: Anlama kontrolü

Etkinliğin Adı: Anlıyorsun Değil mi?

Etkinlik: a) Barış Manço'nun "Anlıyorsun değil mi?" şarkısını akıllı tahta aracılığıyla dinlerken şarkıda "Duyuyorsun değil mi? Anlıyorsun değil mi?" ifadelerinin kaç kez tekrarlanmış olduğuna dikkat ediniz. Sizce neden bu ifadeler tekrarlanmışır? Anlaşılacak iletişimde ve insan ilişkilerinde neden önemlidir?

b) Aşağıdaki diyalog üniversite sınavına giren ve meslek seçiminde kararsız kalan iki arkadaşın konuşmasını anlatmaktadır. İleride seçmek istediğiniz meslekten hareketle kendi görüş ve düşüncelerinizi ifade ediniz, meslek seçimi konusunda arkadaşınıza tavsiyelerde bulununuz. Bu doğrultuda aşağıdaki diyalogu anlama kontrolü sağlayacak ifadeler de (Anlatabiliyor muyum?, Ne demek istediğim tam olarak anlaşılıyor mu? Dikkatinizi çekti mi?, Fark ettiniz mi?, Böyle mi demek istediniz? vb.) kullanarak devam ettiriniz.

Onur: Selam Ece, yarın üniversite tercihleri başlıyor. Bir meslek seçmem gerek ve ben hala çok kararsızım. Sen ne yaptın karar verdin mi?

Ece: Ben de senin gibi henüz bölümüme karar vermedim. Lisede fen- matematik alanında okudum. Sence ne yapmalıyım, hangi bölümleri tercih etmeliyim?

Onur:.....

Ece:.....

Onur:.....

Ece:.....

Uygulanışı: Akıllı tahta vasıtasıyla öğrencilere Barış Manço'nun "Anlıyorsun Değil Mi?" şarkısı dinletilir. Ardından öğrencilere şarkıda neden sık sık "Duyuyorsun değil mi? Anlıyorsun değil mi?" ifadelerinin tekrarlanmış olabileceği sorulur. Bu noktada

anlama kontrolü stratejisine yoğunlaşılır ve konuşurken muhatabınızın sizi dinleyip dinlemediği, anlayıp anlamadığını kontrol etmenin önemine dikkat çekilir. Daha sonra etkinlikteki diyalogun anlama kontrolü sağlayacak uygun ifadeler de (Anlatabiliyor muyum?, Ne demek istediğim tam olarak anlaşılıyor mu?, Dikkatinizi çekti mi?, Fark ettiniz mi?, Böylemi demek istediniz? vb.) kullanarak boş yerlerin doldurulması istenir.

7.ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi: Anlamsal yakınlık

Etkinliğin Adı: Kart Çekiyorum, Konuşuyorum

Etkinlik: Öğretmeninizin size sunacağı kartlardan birini çekiniz, buradaki hedef kelimeyi arkadaşlarınıza anlatınız. Asıl kelimeyi buldurmaya çalışırken yasaklı kelimeleri anlatım esnasında kullanmayınız.

Örnek

Hedef kelime: Telefon

Yasaklı kelimeler: konuşma, iletişim, cevap

Haber	Doruk
Hakkında	Zirve
Gazete	Tepe
Bilgi	Tırmanmak
Televizyon	Yüksek
	Dağ

Vahim	Şüphe
Önemli	Kuşku
Üzücü	Kuruntu
Ağır	Kararsız
Ciddi	Acaba

Uygulanışı: Bu etkinlikte öğretmen bir kelime bulma oyunu oynatır. Önceden hazırlanan kelime kartları materyali sınıfa getirilir. Her bir kelime kartında bir hedef kelime ve bunu anlatırken kullanılması yasaklanan kelimeler yazılıdır. Bir kişi karttaki hedef kelimeyi anlatırken diğerleri bunun ne olduğunu tahmin etmeye çalışır. Bu noktada öğretmen anlamsal yakınlık stratejisine dikkat çeker. Konuşurken hatırlanamayan, akla gelmeyen bir kelime yerine hemen yakın veya eş anlamlısının kullanılabileceği veya o kelimenin başka kelimelerle dolaylı olarak ifade edilebileceği anlatılır.

8.ETKİNLİK

Konuşma Stratejisi: Beden dilini etkili kullanma

Tam aktarma

Analitik yaklaşım

Etkinliğin Adı: Öz Değerlendirme Yapıyorum

Etkinlik: Tabloda bulunan konuşma kriterlerine göre kendi konuşma biçiminize yönelik genel bir öz değerlendirme yaparak uygun yerleri işaretleyiniz.

Konuşma Değerlendirme Ölçütleri	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşurken neden-sonuç ilgileri kurarım.			
Konuşurken örnekler veririm.			
Konuşmada düşünceyi geliştirme yollarını kullanırım.			
Beden dilimi, jest ve mimiklerimi etkili kullanırım.			
Kelimeleri anlamına uygun kullanırım.			
Düşüncelerimi bir bütünlük içerisinde sunarım.			

Ek-12- Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Konuşma Stratejileri Eğitiminin Konuşma Becerisinin Gelişimine ve Konuşma Kaygısına Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Belirleme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form konuşma stratejileri eğitiminin ve bu doğrultuda uygulanan etkinliklerin konuşma kaygısına ve konuşma becerisi gelişimine etkisi ile ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Tüm soruları dikkatle ve içtenlikle cevaplamanız araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır.

Teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi

Nurşen YILDIRIM

Görüşme Soruları

1. Stratejiye dayalı konuşma etkinlikleriyle yürütülen sekiz haftalık eğitim sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
2. Konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerinizin gelişimine bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Stratejilere dayalı olarak yürütülen konuşma eğitiminin konuşma kaygınız üzerinde bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi oldu?
4. Konuşma stratejileri ile zenginleştirilmiş eğitimden sonra herhangi bir konuşma yaparken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? (Severek konuşuyorum, kaygılı, özgüvenli, güdülenmiş veya mutlu hissediyorum vb.)

5. Uygulama sürecinde stratejiler sizlere etkinlikler aracılığıyla öğretildi. Eğitim sürecinde kullanılan konuşma etkinliklerini sayı, içerik, nitelik gibi yönlerden nasıl değerlendirirsiniz?
6. Uygulama sürecinde öğrendiğiniz bilgileri ve edindiğiniz becerileri nasıl ve nerede kullanabilirsiniz?
7. Konuşma stratejileri eğitiminden sonra herhangi bir konuşma yaparken bilinçli şekilde birtakım stratejiler kullanır mısınız? Neden?

Ek-13- Odak Grup Görüşme Soruları

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ SORULARI

Yapılacak olan odak grup görüşmesi sekiz haftalık uygulama süreci boyunca öğrencilerin konuşma becerisi ve konuşma kaygı düzeyindeki değişime ve sürecin geneline yönelik fikirlerini almayı amaçlamaktadır. Öğrenci görüşleri uygulanan programın etkisine, stratejilerin etkililiğine, ideal bir konuşma eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik değerlendirmelere katkı sunacaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorular kullanılacaktır.

- 1.Konuşma becerinizi geliştirmek ve konuşma kaygınızı azaltmak için düzenlenen konuşma eğitimi sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Stratejiye dayalı etkinliklerden en çok hangisini daha verimli bulup beğendiniz?
- 3.Eğitim sürecinde konuşma stratejilerini etkinlik temelli uygulamalarla öğrendiniz. En çok hangi stratejiyi daha kolay öğrendiniz?
- 4.Deneysel işlem sürecinde dört alt boyutta on altı strateji ile karşılaştınız. Bunların öğrenilmesi, kavranması, uygulanması noktasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunuyor?
- 5.Konuşma stratejileri eğitimi sadece bilgi aktarımı boyutunda kalsaydı eğitim sürecinin verimliliği bundan nasıl etkilenirdi?
- 6.Konuşma stratejileri eğitimi sürecinde dikkatinizi dağıtan, etkinliğe katılımınızı engelleyen, sıkılmanıza neden olana durumlar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir ve nasıl giderilebilir?
- 7.Konuşma stratejilerine yönelik toplam on haftalık bir eğitim ve test sürecine tabi tutuldunuz. Konuşma eğitimi için ayrılan bu süre hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 8.Sizce öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır?

Ek-14- Uygulama Öğretmeni Görüşme Formu

Konuşma Stratejileri Eğitiminin Konuşma Becerisinin Gelişimine ve Konuşma Kaygısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri Belirleme Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu form konuşma stratejileri eğitiminin ve bu doğrultuda uygulanan etkinliklerin konuşma kaygısına ve konuşma becerisi gelişimine etkisi ile ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Tüm soruları dikkatle ve içtenlikle cevaplamanız araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır.

Teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi
Nurşen YILDIRIM

1. Stratejiye dayalı konuşma etkinlikleri ile yürütülen eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?
(Verimli, yeterli, uygun, eğlenceli, sıkıcı, zor, eğitici vb.)
2. Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerinizin konuşma becerisi gelişimine bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Konuşma stratejileri eğitiminin öğrencilerinizin konuşma kaygısına etkisi oldu mu? Olduysa nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Stratejiye dayalı konuşma eğitiminin öğrencilerinizde güzel, etkili konuşmaya yönelik bir farkındalık oluşturduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

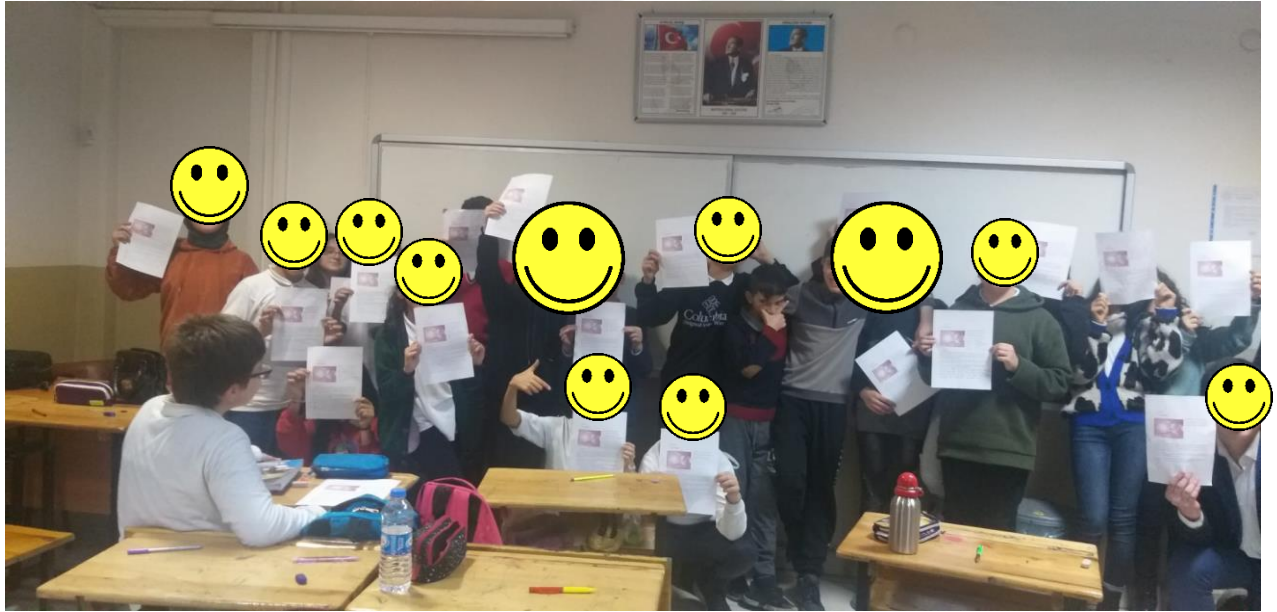
5. Uygulanan eğitim sürecinin en yararlı, verimli bulduğunuz yönü nedir?

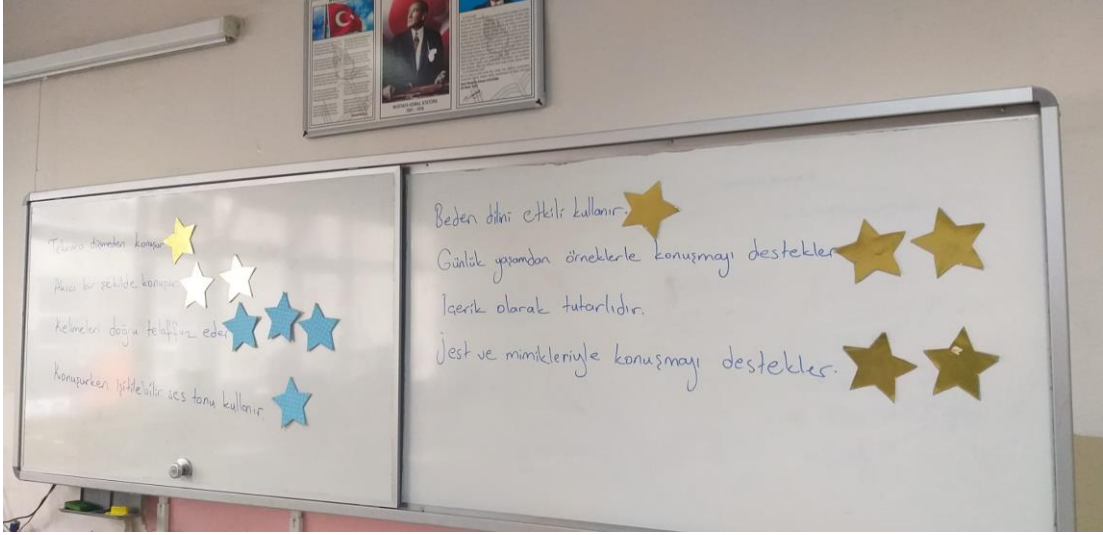
6. Uygulanan eğitim sürecinin verimsiz olduğunu düşündüğünüz yönleri var mı? Varsa nelerdir açıklayınız?

7. Sizce öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için Türkçe ders kitabı haricinde etkinlikler yapmak gerekir mi, neden?

8. Öğrencilerinizin bundan sonraki konuşmalarında stratejileri bilinçli, aktif şekilde kullanacağını düşünüyor musunuz?

9. Deneyisel işlem sürecinde kullanılan uygulama etkinliklerini konuşma stratejilerini yansıtmaya bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

Ek-15- Uygulamadan Fotoğraflar





Ek-16- Öğrencilerin Görüş Yazıları

Stratejiye dayalı etkinliklerle yürütülen sekiz haftalık eğitim sürecini nasıl değerlendirirsiniz?

İşitilebilir ses tonuyla konuşma ve kelimeleri doğru telaffuz etme çok ilgimi çekti.

Yapılan etkinlikler çok fazla bana yardımcı oldu. Çok beğendim. Çok teşekkür ederim.

Hocamız ile birlikte çok eğlenceli ve eğitici 8 hafta geçti ben çok eğlendim. Hayatım boyunca kullanacağım bilgiler öğrendim. Uygulamalarda çok eğlenceliydi. Okumak, hazırlamak, uygulamak çok verimliydi.

Kelimeleri telaffuz etme tekrarlamalar orda çok iyi ve eğlenceli oldu.

çok güzeldi
ve ben çok
geliştirdi.
Bana o kadar şey kattı ki

Konuşma stratejileri eğitiminin konuşma becerinizin gelişimine bir etkisi oldu mu?

Ben bu uygulamaya başlamadan
önce see, III gibi kelimeleri
çok kullanıyordum ama şuan
o kelimeleri daha az tercih
ediyorum.

Eskiden konuşurken çok fazla see, III, hımm gibi ifadeler
söylüyordum. Artık bu şekilde söylemiyorum çünkü bu konuşmada
yanlış oluyor.

Çünkü konuşmamıza yardımcı olacak şeyler
öğrendik.

Hocam konuşmayla ilgili kartımlar öğrendik
Bu çok iyi oldu. Mesela, eskiden bilmiyordum jest
ve mimik gibi şeyler, konuşmayı yapılandırma gibi şeyler.
Ama şimdi biliyorum.

Bu etkinliklerin konuşmamı geliştirdiğini düşünüyorum.

Stratejilere dayalı olarak yürütülen konuşma eğitiminin konuşma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

Konuşma kaygınız üzerinde konuşma eğitiminin etkisi

den?

1) Evet çünkü bu eğitim sayesinde kendimi rahat hissedip özgüvenli konuşmamı sağladım.

Evet (✓) Hayır ()
Utanmak, Kaygı Yaşamak gibi olumsuz etkilerden uzaklaştım.

Konuşma stratejileri ile zenginleştirilmiş eğitimden sonra konuşma yaparken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Önceden heyecandan konuşamıyordum. Ama zaman geçtikçe daha iyi oluyor. Kendimi ifade etmekten çekinmemeye başladım.