
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ, TUTUM VE KAYGISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ramazan Deniz

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ramazan

Soyadı : Deniz

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2025

TEZİN

Türkçe Adı : İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi, Tutum ve Kaygısına Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Effect of Cooperative Learning Approach on Primary School 4th Grade's Speaking Skills, Attitudes and Anxiety

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ramazan Deniz

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ramazan Deniz tarafından hazırlanan "İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi, Tutum ve Kaygısına Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yıldız

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Hayati Akyol

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Seyit Ateş

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Hakan Dündar

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 02/07/2025

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu uzun süreli yolculukta, tezimizin şekillenip hazırlanmasında bilgilerini paylaşan, yorulduğumda motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan, destek ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, hem öğretmen hem de kişilik olarak hayatım boyunca unutamayacağım değerler katan, kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a en samimi duygularımla teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim sürecinde tanışma fırsatı ve öğrencisi olma imkanı bulduğum, şefkati, bilgisi ve hoşgörüsüyle öğrencilerini çevreleyen, hayranlığımı gizleyemediğim değerli hocam Hayati AKYOL' a teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim sürecinde isimlerini her duyduğumda mutlu olduğum, tezimin şekillenmesinde bilgilerini paylaşarak yardımlarını esirgemeyen, sabırla dinleyen ve yol gösteren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Seyit ATEŞ ve Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA' ya teşekkür ediyorum.

Beni lisansüstü eğitime başlamaya teşvik eden, yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca desteklerini bir an olsun esirgemeyen, her zaman yanımda hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ ve Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT' a teşekkür ediyorum.

Birlikte çalışma yürütmekten keyif aldığım, tez sürecimde gerek bilgi paylaşımı yaparak gerekse misafirperverlikleriyle desteklerini esirgemeyen, yanımda olduklarını bilmekten mutluluk duyduğum sevgili dönem arkadaşlarım Dr. Halil İbrahim ÖKSÜZ, Dr. İsmail YAŞARTÜRK, Dr. Mehmet CAN ve Dr. Mustafa ÖZTÜRK' e, hoş sohbetleri ve güler yüzleriyle Dr. Metin GÜL ve Dr. Ebumüslüm Aksoy' a eğitim hayatımda beni yalnız bırakmayan, sürekli manevi destek olarak yanımda olan Mimar Abdulaziz KAYA ve Hakim Rüştü ASAROĞLU' na, eğitim sürecimin dışında birlikte çalışmaktan keyif aldığım, zor zamanlarımda yanımda olan İbrahim – Tuncay KATAR ve ailesine ayrıca paydaşı olmaktan gurur duyduğum Altınoklava baklavaları ailesine teşekkür ediyorum.

Evlilik akdi olarak sadece okulumu bitirmemi isteyen, eğitim sürecimde desteklerini esirgemeyen sevgili kayınpederim ve kayınvalidem Mehmet - Nuriye ILIKÇAY' a, bu süreçte manevi destek veren geleceğin doktorları Dr. Eda ve Dr. Mert ILIKÇAY' a teşekkür ediyorum.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, beni büyütüp yetiştiren, sevgili babam ve annem Ömer - Yasemin DENİZ' e, her zaman yanımda olacağına inandığım abim İsa DENİZ ve ailesine, manevi desteklerini esirgemeyen kardeşim Veysel DENİZ ve ailesine ve hemşirem Hatice DENİZ' e teşekkür ediyorum.

Doktora eğitim sürecim boyunca yanımda olan, her zorluğu birlikte göğüslediğim, yorulduğumda dayanak olan ve doktora sürecimde dünyalar tatlısı iki kızımın bütün sorumluluklarını üstlenen sevgili eşime ve son olarak en güzel anlarında zaman zaman ihmal ettiğim, yaşama tutunma ve sevinç kaynağım sevgili kızlarım Fatma Gülce ve Süreyya Güneş' e teşekkür ederim.

Ramazan DENİZ

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ, TUTUM VE KAYGISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Ramazan Deniz

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2025

ÖZ

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi, tutum ve kaygısı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçeye bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 14 deney ve 14 kontrol grubu olmak üzere toplam 28 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri, akademik çelişki / anlaşmazlık, birlikte öğrenme ve birlikte soralım birlikte öğrenelim teknikleri kullanılarak hazırlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programına göre ders işlenmesi sağlanmıştır. Araştırma ön test – son test ve on haftalık uygulama ile birlikte toplamda 12 haftada tamamlanmıştır. Araştırmada veriler, ön test ve son test olmak üzere üç farklı ölçme aracıyla toplanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirilmiştir. Konuşmaya yönelik tutumları belirlemek amacıyla "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği", konuşma kaygı düzeylerini ölçmek için ise "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin konuşma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak konuşmaya yönelik tutumlarında ve konuşma kaygılarında deney ve kontrol grubu açısından anlamlı herhangi bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İlkokul, işbirlikli öğrenme yaklaşımı, konuşma becerisi.
Sayfa Adedi : xv + 147
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING APPROACH ON PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE'S SPEAKING SKILLS, ATTITUDES AND ANXIETY

(Ph.D Thesis)

Ramazan Deniz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2025

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the effect of cooperative learning approach on fourth grade students' speaking skills, attitudes and anxiety. In order to achieve this aim, a semi-experimental design with pre-test - post-test control group was used in the study, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of a total of 28 fourth grade students, 14 experimental and 14 control groups, studying in a primary school in the central district of Tokat province in the 2023-2024 academic year. In the experimental group, activities prepared using cooperative learning techniques such as student teams success sections, academic contradiction / disagreement, learning together and let's ask and learn together were applied. In the control group, the lesson was taught according to the Turkish curriculum. The research was completed in a total of 12 weeks with pre-test - post-test and ten weeks of implementation. In the study, data were collected with three different measurement tools: pre-test and post-test. Students' speaking skills were evaluated with the “Rubric for Evaluating Speaking Skills of Primary School Students” developed by the researcher. The “Speaking Skill Attitude Scale for Primary School Students” was used to determine attitudes towards speaking, and the “Speaking Anxiety Scale for Primary School Students in Front of the Class” was used to measure speaking anxiety levels. The data obtained from the study were analyzed using SPSS 24.0 package program. According to the results, there was a significant difference in favor of the experimental group in the students' speaking skills of the cooperative learning approach. However, it was determined that there was no difference between the experimental and control groups in terms of their attitudes towards speaking and speaking anxiety.

Key Words : Primary school, cooperative learning approach, speaking skills.
Page Number : xv + 147
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Yildiz

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **6**

1.3. Araştırmanın Önemi **7**

1.4. Sayıltılar **9**

1.5. Sınırlılıklar **10**

1.6. Tanımlar **10**

BÖLÜM II **11**

KURAMSAL ÇERÇEVE **11**

2.1. Dil Nedir? **11**

2.2. Dil Becerileri **12**

2.2.1. Dinleme **12**

2.2.2. Okuma **14**

2.2.3. Yazma **15**

2.2.4. Konuşma **16**

2.2.4.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları ***18***

2.2.4.2. Konuşmanın Zihinsel Unsurları ***20***

2.2.4.3. Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler ***21***

2.3. Konuşma Türleri **26**

2.3.1. Hazırlıklı Konuşma **26**

2.3.1.1. Konferans ***27***

2.3.1.2. Münazara ***27***

2.3.1.3. Sempozyum ***27***

2.3.1.4. Panel ***28***

2.3.1.5. Forum ***28***

2.3.1.6. Tartışma ***28***

2.3.1.7. Seminer ***29***

2.3.1.8. Röportaj ***29***

2.3.2. Hazırlıksız Konuşma **29**

2.4. Konuşma Becerisinin Öğretim Programındaki Yeri **30**

2.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin Kullanabilecek Strateji Yöntem ve Teknikler **37**

2.6. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı **39**

2.7. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Temelleri **42**

2.7.1. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı **42**

2.8. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımında Kullanılan Teknikler **44**

2.9. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü 46

2.10. İlgili araştırmalar 47

2.10.1. Yurt İçi Araştırmalar 47

2.10.2. Yurt Dışı Araştırmalar 55

BÖLÜM III 60

YÖNTEM 60

3.1. Araştırmanın Modeli 60

3.2. Çalışma Grubu 61

3.3. Veri Toplama Araçları 61

3.3.1. İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği 62

3.3.2. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği 65

3.3.3. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği 65

3.3.4. Pilot Uygulama 66

3.4. Verilerin Toplanması 67

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik 73

3.5.1. Geçerlilik 74

3.5.2. Güvenirlik 75

3.6. Uygulama Süreci 77

3.6.1. Hazırlık Aşaması 77

3.6.2. Uygulama Aşaması 78

3.7. Verilerin Analizi 80

BÖLÜM IV 81

BULGULAR 81

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular 81

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular 82

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular 83

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular 84

4.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular 85

4.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular 85

4.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgular 86

4.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna Yönelik Bulgular 87

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna Yönelik Bulgular 88

4.10. Araştırmanın Onuncu Sorusuna Yönelik Bulgular 89

4.11. Araştırmanın On Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular 90

4.12. Araştırmanın On İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular 91

BÖLÜM V 93

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 93

5.1. Sonuç ve Tartışma 93

5.2. Öneriler 98

KAYNAKLAR 100

EKLER 125

Ek 1. İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği 126

Ek 2. Konuşma Görevleri Formu 128

Ek 3. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği 133

Ek 4. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği 134

Ek 5. Uygulama Genel Planı 135

Ek 6. Örnek Ders Planı 136

Ek 7. Etik Komisyon Onayı 142

Ek 8. İzin Yazısı 143

Ek 9. Uygulama Okulu Onayı 145

Ek 10. Ölçek Kullanma İzinleri 146

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *2019 Türkçe Öğretim Programı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması* 36

Tablo 2. *Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler* 37

Tablo 3. *Konuşma Eğitiminde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Stratejiler*.....38

Tablo 4. *Betimsel İstatistik Tablosu*.....61

Tablo 5. *İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriğinin Kullanımına Yönelik Örnek Bir Değerlendirme* 63

Tablo 6. *Çalışma Planı* 68

Tablo 7. *Geçerlilik ve Güvenirlik Bulguları* 76

Tablo 8. *İçerik Analizi Yaklaşımının Basamakları* 80

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Farkları Gösteren Mann Whitney U Ön Test Tablosu* 81

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Ön Test Tablosu* 82

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Ön Test Tablosu* 83

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Son Test Tablosu* 84

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Son Test Tablosu* 85

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Son Test Tablosu* 86

Tablo 15. *Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu* 87

Tablo 16. *Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu* 88

Tablo 17. *Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu* 89

Tablo 18. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu* 90

Tablo 19. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu* 91

Tablo 20. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu* 92

BÖLÜM I

GİRİŞ

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi, tutum ve kaygısına etkisinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar bölümleri yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar çevrelerinde olup biten olayları anlamak, açıklamak ve yorumlamak için bazı becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak ifade edilmektedir. Anlama becerilerini okuma ve dinleme, anlatma becerilerini ise konuşma ve yazma becerileri oluşturmaktadır (Şahin, 2019, s. 103). Bu becerilerden konuşma becerisi, bireyin sosyal hayatında iletişim kurma, bilgi paylaşımı yapma, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etme noktasında önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2020, s. 23; Kara, 2009, s. 3; Şahin, 2019, s. 105).

Hayatımız boyunca sıklıkla kullandığımız bir anlatma becerisi olan konuşma; insanların birbirleriyle iletişim kurmasında kullanılan temel bir dil becerisi olarak ifade edilmektedir (Öztürk Pat & Yılmaz, 2021, s. 2). Bu beceri doğal bir süreçte gerçekleşen insanların biyolojik ve zihinsel gelişimlerine bağlı olarak iletişim kurma, kendilerini ifade etmek için kullandıkları bir beceridir (Kurudayıoğlu, 2003). Bu kapsamda konuşmay Erdem (2019), zihnin, söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu duyguların, düşüncelerin şekillendirilmesi, Aktaş ve Gündüz (2018), duygu ve düşüncelerin, dil aracılığıyla aktarılması, Şahin'e (2019) göre ise konuşma; zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir beceri, insanlar arasında iletişimi sağlayan etkili bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlarla birlikte konuşma TDK' ya göre ise; bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak, belli bir konudan

söz etmek, bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek, söylev vermek, düşüncelerini herhangi bir dil kullanarak anlatmak gibi ifadelerle tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Yapılan tanımlar incelendiğinde konuşma becerisinin hayatımızı kolaylaştırma, devam ettirme, diğer insanlarla daha rahat anlaşabilme gibi birçok yönden ihtiyaç ve gereklilik olduğu görülmektedir. Yani insanın başarısını, iş hayatını, özel hayatını ve eğitimini etkileyen, birey ve toplum arasındaki irtibatı sağlayan ve yönlendiren konuşma, ne kadar akıcı, etkili ve düzenli olursa aynı düzeyde de başarının sağlanabileceği ifade edilmektedir (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma becerisi dinleme becerisinden sonra okuma ve yazma becerisinden ise önce kazanılan bir beceridir. Bu bakımdan ilköğretim okulları konuşma becerisinin geliştirilmesi ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması bakımından önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2020, s. 23). Ancak bireyler arasında bu beceriyi sergileme düzeylerinde farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların önemli nedenlerinden biri de bireylerin konuşma tutumlarıdır.

Tutum, bireylerin bir nesne, olay ya da duruma karşı geliştirdiği, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan psikolojik bir yönelimdir(Eagly & Chaiken, 1993). Konuşma tutumu ise bireylerin sözlü iletişime karşı sergiledikleri duygusal ve düşünsel yaklaşımları ifade eden, öğrencinin konuşmaya yönelik öz yeterlilik algısını, konuşma ortamına dair hislerini ve konuşma sürecindeki beklentilerini kapsayan bir yönelim olarak ifade edilmektedir (MacIntyre & Charos, 1996). Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerde, olumlu bir konuşma tutumunun; sınıf içi katılımı artırabileceği, iletişim becerilerini geliştirebileceği ve özgüven kazandırabileceği belirtilmektedir (Liu, 2007). Buna karşılık, olumsuz konuşma tutumları; iletişimden kaçınma ve kendini ifade etmekte zorlanma gibi sonuçları ortaya çıkarabileceği söylenebilir.

Konuşma tutumunun şekillenmesinde, bireyin yaşadığı kaygı düzeyinin belirleyici bir etkisi olduğu da düşünülmektedir. Bu kapsamda kaygı, bireyin tehdit olarak algıladığı durumlara karşı verdiği bilişsel ve duygusal bir tepki olarak ifade edilmektedir (Spielberger, 1983). Konuşma becerisi bağlamında değerlendirildiğinde ise konuşma kaygısı, bireyin konuşma sırasında başarısız olma, değerlendirilme ya da küçük düşme gibi olumsuz beklentiler nedeniyle yaşadığı yoğun endişe durumu olarak açıklanmaktadır (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Nitekim, ilkokul öğrencileri için sınıf ortamında söz alıp konuşmak, bu tür kaygıların ortaya çıkması açısından oldukça hassas bir deneyim olmakla birlikte; erken yaşta yaşanan sosyal kaygılar, ilerleyen dönemlerde daha derin psikolojik sorunlara zemin hazırlayabileceği belirtilmektedir (Copeland, Wolke, Shanahan & Costello, 2015). Bu

nedenle öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltacak, onları destekleyici ortamlar sunmak, öğretim süreçlerinde oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (MacIntyre, 1999).

Konuşma kaygısını azaltmaya ve olumlu konuşma tutumu geliştirmeye yönelik öğretim stratejileri, öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı hâle getirebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda Hikâye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, drama ve rol oynama gibi öğrenci merkezli etkinliklerin bu becerilerin gelişimine önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Akyol, 2020; Güneş, 2021). Ayrıca, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden etkileşimsel etkinliklerin; hem konuşma becerilerini geliştirebileceği gibi hem de öğrencilerin konuşma tutumlarını ve kaygılarına olumlu yönde etki edebileceği düşünülmekle birlikte; öğretmenlerin bu süreçte rehberlik edici ve destekleyici bir rol üstlenmeleri, konuşma becerisi kadar tutum ve kaygı boyutlarını da göz önünde bulundurmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sözlü iletişimin etkililiği dinleme ve konuşmaya bağlıdır. Ancak yetersiz dinleme ve konuşma becerileri iletişimi olumsuz etkilemektedir. İnsanların çoğu dinlediği kişinin ne söylediğine dikkat etmeden dinleyip; ağzından çıkanın farkında olmadan, düşünmeden konuşmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003, s. 6). Bu yüzden doğru ve etkili konuşma, konuşma becerisini geliştirecek etkinlikler ve iyi konuşulanları örnek almakla kazanılabilecek bir beceridir (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 99). Çünkü akıcı konuşma, iletişim kurabilmek ve anlaşabilmek için oldukça önemlidir (Lucena & San Jose, 2016). Ayrıca güzel ve etkili konuşan bireyin toplumda daha iyi karşılandığı ve daha çok saygı gördüğü de ifade edilmektedir (Doğan, 2009, s. 5). Bu bakımdan iletişimin kalitesini belirleyen konuşma becerisinin eğitimi oldukça önemli görülmektedir.

Jones'e (2017) göre konuşma, öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu kapsamda Türkçe dersi öğretim programları arasında konuşmanın tek başına ayrı bir beceri olarak ele alınmasının temeli 2005 yılına dayanmaktadır (Başaran & Demir, 2020, s. 5). 2019 Türkçe dersi öğretim programında ise dördüncü sınıf öğrencilerinin "Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımı" olarak ifade edilen kazanımları şu şekilde belirtilmektedir: kelimeleri anlamlarına uygun kullanır, hazırlıksız konuşmalar yapar, çevresiyle belirli bir konu hakkında konuşur, konuşma stratejilerini kullanır, sınıf içerisindeki tartışma ve konuşmalara katılır, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır şeklinde belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 32). Ancak, konuşma becerisinin doğuştan itibaren kazanılan bir beceri olması sebebiyle bu beceriye eğitim öğretim ortamlarında yeteri kadar önem verilmemektedir. Bu sebeple

konuşma becerisinin Türkçe eğitiminde ihmal edilen bir konu olduğu düşünülmektedir (Doğan, 2009, s. 2; Şahin, 2019, s. 105; Öztürk Pat & Yılmaz, 2021, s. 2). Bu ihmalin ortaya çıkmasında ise; yanlış öğretim yöntemleri, uygulama eksiklikleri, öğretmen merkezli öğretim gibi nedenlerin gösterilebileceği düşünülmektedir (Kara, 2009, s. 5). Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında yapılan uygulamaların ve kullanılan stratejilerin konuşma becerisinin gelişmesinde, konuşmaya karşı tutum ve kaygının geliştirilmesinde büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Bir öğretim programının başarılı olabilmesi için uygulanacak stratejiler önemlidir. öğrenciler için öğrenme sürecinin öğretmenler içinde öğretme sürecinin keyifli ve verimli hale gelmesi için yapılan uygulamalarda stratejilerin doğru ve yerinde kullanılması gerekmektedir (Kara, 2009, s. 4). Bu kapsamda kullanılabilecek bazı stratejiler; hikaye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, pantomim, drama, sözel raporlar etkili stratejiler olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2020). Bununla birlikte Güneş (2021) konuşma becerisiyle ilgili sınıf içerisinde yapılabilecek uygulamaları etkileşimli ve etkileşimsel olmayan etkinlikler olarak iki başlık altında toplamıştır. Bunlardan etkileşimsel etkinlikler arasında tartışmalar, çalışma grupları, bir öykü anlatımı, rol oynama, hayali konuşmalar, bilgi paylaşımı, dil oyunları gibi etkinlikler bulunmaktadır. Etkileşimsel olmayan etkinlikler ise; bir konuda konferans, radyo yayınları, sözlü özetler, mülakatlar, monologlar, taklitler ve skeçler yer almaktadır. Ayrıca etkileşimsel etkinliklerin konuşma becerilerini geliştirmede çok sık kullanılmaktadır.

Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar (Abbot-Smith & Sturrock, 2024; Arslan, 2010; Aykaç & Çakır İlhan, 2014; Çalhan, 2012; Dülger, 2011; Ellis, 2009; Erdem, 2012; Godwin & Jones, 2005; Jeffries, 2025; Jones, 2010; Kartallıoğlu, 2015; Kayabaşı, 2012; Kuru, 2013; Lemos-Espinal & Simonet, 2023; Lyster, 2004; Little, 2004; Murphy, 1992; Orhan, 2010; Öztürk, 2017; Skehan, 2009; Yeğen, 2014) incelendiğinde; yaratıcı drama, altı şapkalı düşünme tekniği, aktif öğrenme yöntemi, görsel araçların kullanımı, dijital ve çevrimiçi uygulamalar, istasyon tekniği, karikatür, kavram haritaları, iş birliğine dayalı öğrenme, doğrudan öğretim modeli gibi strateji ve yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan yöntem ve stratejilerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde önemli katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil becerileri arasında sosyalleşme ile ilgisi en çok olan beceri konuşmadır. Bu yüzden konuşma eğitimi aynı zamanda sosyalleşme eğitimi anlamına da gelmektedir (Doğan, 2009, s. 9; Güneş, 2014, s. 10). Bu kapsamda sınıf içerisinde sosyalleşme ve etkileşimi artıracak yöntemlerden bir tanesi de iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi olarak bilinmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak amaç doğrultusunda gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2019, s. 7). Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamanın yanı sıra kazanılan bilgi ve becerilerin de kalıcılığını sağlayacak şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanımaktadır (Çalhan, 2012, s. 8). Bunun için öğretmenlerin ortam düzenleyici ve gerektiğinde yardımcı, destekleyici bir rol üstlenerek farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturarak etkileşimi ve iş birliğini verimli bir şekilde uygulamalıdır (Tuncer & Dikmen, 2017, s. 4).

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre sınıf ortamında uygulanabilecek birçok teknik bulunmaktadır. Bunlar arasında; birlikte öğrenme, iş birliği iş birliği, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, birlikte soralım birlikte öğrenelim, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, öğrenci takımları başarı bölümleri gibi birçok teknik bulunmaktadır. Amaç ve içerik bakımında aynı olan bu tekniklerin uygulanış şekilleri dersin özelliğine ve dersin uygulanması esnasında seçilen tekniklere göre farklılık gösterebilmektedir (Yeşilyurt, 2019). Bu yöntemin eğitimin üç temel alanı olan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda yer alan davranışların (amaçların, hedeflerin, kazanımların) kazanılmasında etkili olduğu bilimsel araştırma sonuçlarıyla da tespit edilmiştir (Arısoy & Tarım, 2013; Doğan, Uçar & Şimşek, 2015; Yeşilyurt, 2019).

İşbirliğine dayalı öğrenme aktif öğrenmenin temelini oluşturan dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma üzerinde bilişsel ve duyuşsal özellikler bakımından olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir (Yıldız, 1999, s. 3). Bu sayede çocuğun dili aktif kullanım becerileri, sözlü dil becerileri gelişirken kelime hazinesi de artmaktadır (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Bu yüzden iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, iş birliği becerilerinin ön plana çıkarıldığı, sosyal etkileşim temelli, zihinsel ve fiziksel becerilerin kullanılmasını sağlayan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde kararlar almalarını sağlayan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Çalhan, 2012, s. 12). Bu kapsamda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, uluslararası birçok eğitim sisteminde kullanıldığı gibi ülkemizde de yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme yaklaşımları temel alınarak hazırlanan programlar kapsamında yerini almıştır. Ayrıca, öğrenci merkezli eğitim, hayat boyu öğrenme, ekip (takım, grup, işbirlikli) çalışması anlayışına uygun bir yöntem olması nedeniyle de tercih edilmektedir (Yeşilyurt, 2019, s. 21).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde ise; dil becerileri alanında (Aris Rodriguez 2017; Elik, 2023; Erden, 2016; Erden & Eren, 2018; Güngör Kılıç, 2004), sosyal beceriler alanında (Ferrer, 2004; Gillies & Ashman, 2003; Palak, 2018; Sever Serezli & Akyol, 2024; Vaughan, 2002), akademik başarı, kaygı ve tutum üzerine (Aydoğan, 2024; Kara & Zorlu, 2023; Köseoğlu, 2024; Kuru & Akoğlu, 2024; Nabila, Artha, & Tussa'diah, 2024; Nhi, Ngoc, Dan, & Nghia, 2022; Yürüsoy, 2023) çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Gillies (2016) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal etkileşim, grup dinamikleri, öğretmen rehberliği ve öğrencilerin düşünme süreçleri gibi konuları kapsayan çalışmaları incelemiştir. Araştırmaya göre kullanılan yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu; öğretmenlerin rehberlik rolünün ise bu süreçte kritik öneme sahip olduğu sonuçlarına ulaşıldığını ifade etmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum, hatırda tutma, transfer edebilme, kaygı, üst düzey bilişsel süreçler, arkadaş ilişkileri, öğrenme çevresi, benlik saygısı gibi birçok yönden olumlu sonuçlarının olduğu da ifade edilmektedir. (Çalhan, 2012, s. 7; Doğan, 2009, s. 18; Yeşilyurt, 2019, s. 27). Buradan hareketle yapılan çalışmanın yöntem, çalışma grubu ve kullanılan ölçme aracı ile alana katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca maliyeti düşük, kullanılabilir olması ve etkili sonuçlar vermesi (Arısoy & Tarım, 2013; Doğan, Uçar & Şimşek, 2015; Yeşilyurt, 2019) nedeniyle konuşma becerisinin öğretiminde de kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda yapılması planlanan çalışmanın problem cümlesi, "ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve tutumlarının geliştirilmesinde, kaygılarının ise azaltılmasında işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi var mıdır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve tutumlarının nasıl geliştirilebileceğini kaygılarının ise nasıl azaltılabileceğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi konuşma becerileri ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı bakımından ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma tutumu bakımından ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
4. İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma tutumu son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma becerilerini gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
8. İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma kaygısını gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
9. İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma tutumunu gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
10. Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma becerilerini gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
11. Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma kaygısını gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
12. Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma tutumunu gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi ve teknoloji çağında iletişim ve eğitim bir güç olarak algılanmaktadır. Bu güce ulaşmak için ise dil önemli bir araçtır (Güneş, 2021, s. 4). Çünkü dil, insanın yetişmesine, zihinsel bakımdan gelişmesine, duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, yardımcı olmaktadır

(Aktaş & Gündüz, 2018, s. 18). Bu bakımdan sosyal ilişkilerin gelişmesi, toplumsal bütünlük ve anlaşma için dilin önemli olduğu görülmektedir. İnsanlar arasında iletişimin etkili araçlarından biri olan konuşma becerisi de dilin etkin ve etili olduğu bir beceri olarak bilinmektedir. Bu kapsamda konuşma becerisi eğitim öğretim ortamlarında planlı bir şekilde geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu, bu duruma öğrencilerin okula geldiklerinde aile ve çevresel faktörler aracılığıyla öğrendikleri düzen ve disiplinden uzak yeterince geliştirilmemiş kültürel bir konuşma becerisiyle gelmelerinin sebep olduğu ifade dilmektedir (Çelik & Yılmaz, 2017; Kaya, 2019; Özdemir & Yıldız, 2018).

Konuşma becerisi insanların günlük yaşamda görevlerini yerine getirmek, düşüncelerini ifade edebilmek ve iletişim kurabilmek için nasıl faydalanacağını bilmesi gerektiği önemli bir beceridir (Güneş, 2014, s. 9). Çünkü konuşma insan için yaşamsal öneme sahip bir dil becerisidir (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 99). Bu sebeple eğitim öğretimde de konuşma becerisi öğretimine önem verilmelidir. Ancak, konuşma becerisinin doğuştan itibaren gelen bir beceri olması nedeniyle eğitim öğretim ortamlarında bu beceriye yeteri kadar önem verilmediği de bilinmektedir (Doğan, 2009, s. 2; Şahin, 2019, s. 105; Öztürk Pat & Yılmaz, 2021, s. 2). Bu konuda en büyük görevlerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Çünkü ana dili öğreticileri olan öğretmenlerimiz sınıf içerisinde yapacakları uygulamalar, etkinlikler çerçevesinde dili kurallarına uygun, doğru ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğini kazandırabilirler (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 100). Bu kapsamda öğrencilerin konuşma becerileri öğretmenler tarafından sürekli olarak incelenmelidir. Bunun için sınıf ortamında oluşturulacak ortamlarda öğrencilerin konuşma becerileri doğal ortamlarda gözlemlenmelidir (Güneş, 2021, s. 107).

Konuşma becerisi aileden, çevreden etkilendiği gibi küresel çapta gerçekleşen gelişim ve değişimlerden de etkilenmektedir. Örneğin; teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni nesillerin daha çok içe kapanmaları ve başta yakın çevreleri olmak üzere insanlarla iletişimlerinde sorun yaşamaları bu duruma örnek olabilir. Ayrıca yakın zamanda ortaya çıkan ve hayatımızda birçok şeyin değişmesine sebep olan salgın hastalık nedeniyle de insanların sosyal ortamlardan uzak kaldıkları için iletişim problemleri yaşadıkları düşünülmektedir. Bu kapsamda insanların kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edememelerinden kaynaklı olarak çoğu tartışma ortamında konuların neredeyse kavga ederek konuşulması günümüz dünyasında etkili ve güzel konuşma becerisinin önemini bir kat daha artırmıştır (Kemiksiz, 2016, s. 13).

Eğitim sürecinin en önemli etkinliklerinden biri olan okuduğunu anlama becerisinin pandemi ile birlikte yerini dinlediğini anlamaya bırakması, öğrencilere daha fazla konuşma becerisi kazandırma gerekliliğini ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin konuşma becerilerinin, yalnızca dilsel yeterlilikten değil, aynı zamanda onların tutumlarına ve kaygı düzeylerine de büyük ölçüde bağlı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerine karşı geliştirdiği olumlu tutumlar, onların konuşmaya yönelik motivasyonlarını artırırken, yüksek kaygı düzeyleri ise özgüven eksikliklerine ve iletişimde zorluklara yol açabilir. Kaygı, özellikle öğrencilerin konuşma sırasında hata yapma korkusu nedeniyle, konuşma becerilerini tam anlamıyla kullanmalarını engelleyebilir. Bu kapsamda işbirlikli öğrenme gibi daha destekleyici ve öğrenciyi cesaretlendirici yöntemler, kaygıyı azaltabilir ve olumlu tutumların gelişmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve tutumlarının geliştirilmesi, kaygılarının ise azaltılması, bu çalışmanın odak noktası olarak belirlenmiştir. Aydeniz (2021) yapmış olduğu çalışmada eğitimin birinci kademesinde konuşma becerisiyle ilgili çalışmaların, diğer dil becerileri olan dinleme, okuma ve yazmaya kıyasla daha sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda yapılacak çalışma öğrencilerin konuşma becerilerini, tutum ve kaygılarını incelemek ve geliştirmek hem de konuşma becerisiyle ilgili ilköğretim birinci kademede yapılacak olan çalışmalara sağlayacağı katkı bakımından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

Araştırma şu varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Öğrencilerin araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarına ilişkin sorulara objektif ve dürüst cevaplar verdiği varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi, tutum ve kaygı düzeyleri bakımından benzer koşullara sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Yapılan uygulamanın öğrencilerin konuşma becerisi, tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin diğer faktörlerden bağımsız olarak incelendiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrenci grupları ile sınırlıdır.
2. Çalışma araştırmacının uyguladığı ölçme araçlarından elde edeceği nicel veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların farklı tanımları mevcuttur. Yapılan araştırmada şu tanımlar kullanılmıştır:

İşbirliğine dayalı öğrenme: Öğrencilerin ortak amaç doğrultusunda gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ifade edilir (Yeşilyurt, 2019, s. 7).

Konuşma Becerisi: Öğrencinin çevresiyle sözlü iletişim kurabilmesi, kendini rahatça ifade edebilmesi, duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde paylaşabilmesi, karşısındaki kişiyi etkin bir şekilde dinleyebilmesi ve sözlü iletişim kurallarına uygun davranabilmesi olarak ifade edilir (MEB, 2019).

Konuşma Tutumu: Bireyin konuşmaya yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen eğilimler bütünü olarak ifade edilmektedir (Karakuş, 2008).

Konuşma Kaygısı: Bireyin gerçek ya da beklenen bir konuşma durumunda yoğun endişe, korku ve huzursuzluk yaşaması olarak ifade edilir (McCroskey, 1977).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Nedir?

Dil, tarihi süreç içerisinde her dönemde var olan, dönemin ihtiyaçlarına göre kendisini yenileyen insanların oluşturduğu ve insan doğasına ait olan bir unsur olarak bilinmektedir (Demirel, 2004, s. 4). Çünkü dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini semboller, işaretler veya sözcüklerle aktardıkları bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş, 2021, s. 23). Bu bakımdan dil, bilimsel ve kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir taşıyıcı görevi üstlenmektedir (Cemiloğlu, 2004, s. 2; İlhan, 2005, s. 2).

Dil düşünce ve zekanın ürünü olarak sosyal hayat içerisinde yerini almış dönemin kurallarına göre çalışan iletişim aracı olarak ifade edilmektedir. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları ve paylaştıkları değerler iletişim ve dil aracılığıyla mümkündür (Demirel, 2004, s. 3). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu paylaşımın en yoğun bir şekilde yaşandığı dönem içerisinde olduğumuz belirtilmektedir (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 27). Ayrıca doğal ve değişken olması yaratıcılık anlamında önemli görülmektedir (Dağ Pestil & Özden, 2018; Kramsch, 2014,). Bu anlamda belirtilen kavramlar dili iletişimde oldukça önemli bir unsur haline getirdiği söylenebilir.

Dil kültürün ve bilimin taşıyıcısı olduğu kadar vazgeçilmez temel bir unsurdur (Sağır, 2002). Ayrıca kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan bir vasıta olarak da ifade edilmektedir (Akyol & Şahin, 2019, s. 213). Bu bakımdan toplumumuzda önemli bir yere sahip olan dil, Demirel (2004) tarafından, “insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için belirli bir sisteme dayanarak seslerden oluşan bir iletişim aracı”; Güneş (2021), “insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistem” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle insanlar arasındaki iletişimin dil aracılığıyla belirli bir sistem dahilinde gerçekleştiği söylenebilir.

Bir iletişim aracı olarak kullanılan dilin bir takım özellikleri ve işlevleri vardır. Güneş (2021) bu özellikleri ve işlevleri şu şekilde ifade etmektedir: dilin bireysel, ekonomik, politik, toplumsal yönlerini etkileyen özellikleri; iletişim aracı, öğrenme aracı, zihni geliştirme aracı ve sosyal gelişim aracı şeklinde ifade edilmektedir. Dilin kullanım durumuna göre işlevleri ise; araç işlevi, düzeltme işlevi, etkileşim işlevi, ifade etme işlevi, hayal kurma işlevi, keşfetme işevi ve bilgilendirme işlevi gibi işlevleri olduğu da belirtilmektedir. Bu kapsamda dilin özellikleri ve işlevleri iletişimde bir araç olan dilin daha etkin kullanılmasını sağladığı düşünülmektedir.

Dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden meydana gelmektedir. Anlamayı "okuma ve dinleme", anlatmayı ise "konuşma ve yazma" becerileri oluşturmaktadır (Doğan, 2019, s. 150; Şahin, 2019, s. 103). Bu dil becerilerinin bir bütün olduğu birinin diğerinden ayrı düşünülmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Brown, 2007, s. 63; Kurudayıoğlu, 2003; Özbay & Melanlıoğlu, 2012). Bu bakımdan dil öğreniminde her biri ayrı öneme sahip olan dil becerileri yaşa ve gelişime bağlı olarak edinilen bütünsel bir yapının parçaları olarak değerlendirilebilir.

2.2. Dil Becerileri

Bir dili tam olarak biliyor olmak için o dilin, temel dil becerileri açısından dengeli bir şekilde edinilmiş olma zorunluluğu bulunmaktadır (Doğan, 2019, s. 152). Çünkü bu becerilerin birinde yaşanacak gelişim, diğer becerileride etkilemektedir (Güneş, 2021, s. 17; Özbay & Melanlıoğlu, 2012). Bu bakımdan bir dilin öğrenilmesi bireylerin düşünme, kendini ifade etme ve sosyalleşme gibi becerilerini etkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır. Bunun da dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesiyle mümkün olduğu ifade edilmektedir (Sidekli, 2010, s. 46).

2.2.1. Dinleme

Dil kültürel değerlerin aktarılmasında ve iletişimin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple dilin yapısı ve kurallarıyla ilgili bilgiler önem kazanmaktadır (Gazioğlu, 2021, s. 5). Bireylerin toplum içerisinde etkili bir şekilde iletişim kurmaları için anlama ve anlatma becerileri de kazanılması gereken beceriler arasındadır. Bu anlamda anlama becerileri içerisinde yer alan dinleme becerisi, dört dil becerisi olan dinleme, okuma, yazma ve

konuşma becerilerinden en çok kullanılan beceri olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2020, s. 2; Aktaş & Gündüz, 2018, s. 87).

Aile, toplum ve eğitim hayatının düzenli bir şekilde devam etmesi için dinleme becerisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Vandergrift (1997), dinleme becerisini çocuklar için başlangıç aşamalarında dil öğrenimi için belki de en kritik olan dil becerisi olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda alanyazında dinleme ile ilgili tanımlar yer almaktadır. Epçeçan (2013), "kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası, işitmeyide içine alan kapsamlı, karmaşık ve aktif bir süreç" olarak tanımlarken, Şahin (2021) "ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları iştimek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Doğan (2019) ise; dinlemeyi, "ses dalgalarının kulak tarafından işitilmesinin ötesinde bir şey" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle dinleme sesi duymaktan ziyade anlama ve yorumlamaya dayalı zihinsel bir etkinlik olarak ifade edilebilir.

Dinleme, anne karnında başlayarak devam eden ve öğrenme, anlama, duyusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli olan dil becerisidir (Güneş, 2021, s. 79). Bu anlamda dinleme becerisi diğer becerilerin temelini oluşturmaktadır (Akyol, 2020, s. 3). Ancak, dil becerileri içerisinde en az durulan (Özbay & Melanlıoğlu, 2012, s. 4) ve en çok ihmal edilenin "dinleme" olduğu belirtilmektedir. Bu duruma dinleme becerisinin doğuştan itibaren gelen bir beceri olması sebebiyle toplumda ve eğitim ortamlarında gereken önemin gösterilmemesi sebep olarak gösterilmektedir (Akyol, 2020, s. 5; Epçeçan, 2013; H. Funk & Funk, 1989).

Dinlemenin işitmekten farklı bir etkinlik olduğuda belirtilmektedir (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 88). Çünkü, işitmenin istek dışı olabileceği ancak dinlemenin amaçlı bir davranış olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2020, s. 4). Bu konuyla ilgili Fisher ve Frey (2014), çocukların okul öncesi dönemde dinleme becerilerine değinerek; dinlemenin karmaşık bir yapı olduğunu ancak amaçlı dinleme yapan çocukların anlatılan metinlere karşı yorum yapabildilerini ve bölümleri takip edebildiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda Lepola, Lynch, Laakkonen, Silven, ve Niemi, (2012), bir çocuğun herhangi bir anlatıyı dinlerken bir kelimenin anlamını çıkarmak, o anlamı geçici olarak zihninde tutmak ve birkaç kelimenin anlamını aynı cümlede birleştirmek için amaçlı dinlemeden faydalandığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle iştimenin bizim isteğimizin dışında gerçekleşebileceği bir durum iken dinlemenin öğrenilmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilir.

2.2.2. Okuma

Okuma becerisinin insanlık açısından günden güne önem kazanan bir beceri olduğu düşünülmektedir. Küresel boyutta gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte günümüz insanının edinmesi gereken bilgi ve beceriler artmış, kendisini güncelleyebilme araçları ve yollarıda çoğalmıştır (Karatay, 2019, s. 219). Nitekim Rasisnky ve Hoffman (2003) sömürge zamanlarından beri okumanın belirli bir amaca yönelik olmadığını, okumada hedefin dönemin okuryazarlık kullanımı için sosyal bağlamda geliştiğini belirtmiştir. Ancak yirmi birinci yüzyılda basit düzeyde okumanın (adını ve soyadını veya basit bir mektubu okuyup yazmak) küresel anlamdaki gelişmeler için yeterli olmadığı görülmüştür (Akyol, 2020, s. 2). Bu kapsamda eğitim öğretim ortamlarında okuma becerisinin öğretiminin gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar için önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Okuma bireylerin, geçmiş uygarlık ve kültürleri tanımasına, onların deneyimlerinden faydalanarak yaşamını düzenlemesine hatta bir kişilik kazanmasına katkı sağlayabilir (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 41). Bu yüzden okuma becerisinin akademik becerilerin temelinde yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Özdemir & Baş, 2019, s. 29). Çünkü okumanın kültürel değerleri öğrenme ve öğrenilen bilgileri içselleştirme açısından önemli olduğu söylenebilir.

Okumanın farklı tanımları yapılmaktadır. Bu kapsamda Akyol (2020) okumayı; "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci,"; Özdemir ve Baş (2019) "gözün gördüğü yazı sembollerini anlamlı hale getirme süreci,"; Güneş (2021), "bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç,"; Harris ve Sipay (1990) ise; "yazılı bir dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması" olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan hareketle; okumanın karmaşık bir süreç içerisinde gerçekleşen yazan ile okuyan arasındaki anlamsal bütünlüğün sağlanması olarak ifade edilebilir. Çünkü okumada asıl ulaşılmak istenen nokta "anlam kurma" olarak ifade edilmektedir (Özdemir & Baş, 2019, s. 30). Bu bağlamda Akyol (2020) ise; anlam kurma sürecini okutanın okuyanı iyi anlamasına, konusunu iyi bilmesine, farklı yöntemler kullanması gerektiğine ve okuyucunun nitelikli bir şekilde katılımına bağlamaktadır.

Okumaya ilk başlandığında amaç okumayı öğrenmek, daha sonra ise öğrenmek için okumak gerektiği ifade edilmektedir (Coşkun, 2002). Çünkü çağımızın ihtiyaçlarına cevap verecek teknolojik gelişmelerle ilgili sorumlulukları yerine getirebilecek, düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan ve okuduklarıyla ön bilgileri arasında ilişkiler kurabilen okuyucuların yetişmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2021, s. 128). Bu amaç doğrultusunda yetiştirilen

öğrenciler kendi ayakları üzerinde durabilen, üretken ve bağımsız düşünme yetisine sahip bireyler olması istenmektedir (Sidekli, 2010, s. 20). Bu yüzden ilköğretimin ilk aşamasından başlanarak okumaya özen gösterilmesi ve dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.2.3. Yazma

İnsanoğlu, yaşamın var olduğu her dönemde çevresiyle bir şekilde iletişim kurma, kendisini ifade etme gayreti içerisine girmiştir. Çünkü, insanoğlu duygularını ve düşüncelerini çevresiyle paylaşma ihtiyacı duymaktadır (Hasırcı Aksoy, Arıcı & Kan, 2021). Bu durumu insanın içinde bulunan enerjisinin boşalması olarak da ifade eden Aktaş ve Gündüz (2018), insanların zihinlerinde ürettikleri bu duygu ve düşünceleri farklı şeklillerde somutlaştırdığını belirtmektedir. Bunlar; resim, müzik, heykel gibi sanatlar olmasının yanısıra dil aracılığıyla ifade edilen konuşma ve yazma becerisinin de bu somutlaştırma etkinlikleri arasında olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca bu beceriler arasından yazmanın; fikir,düşünce, duygu ve istekleri ifade edebilmek için kullanılabileceği belirtilmektedir (Akyol & Yıldız, 2018, s. 7, Güneş, 2021, s. 151). Bu bakımdan yazma becerisinin duyguların aktarılmasında ve iletişim kurmada önemli olduğu söylenebilir.

Yazma insanların ihtiyaç duyduğu "kendini anlatma" duygusu için verimli bir seçenek olarak ifade edilmektedir (Karadağ & Maden, 2019, s. 265). Bu nedenle de yazma becerisinin kişsel ve toplumsal düşüncelerin aktarımı açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2020, s. 107). Yani yazma becerisi gelecek nesillere doğru bilgiyi aktarabilmek ve günlük iletişim ihtiyacını karşılayabilmek için öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken önemli bir beceridir (Damanik, 2022). Bu bakımdan yazma becerisi iletişimde önemli bir araç olarak düşünülebilir

Bir insanın düşüncelerini yazılı metinde anlama ve iletme yeteneği okulda, işyerinde ve sivil hayatta kritik öneme sahiptir (Kim, Gatlin, Al Otaiba & Wanzek, 2018). Bu kapsamda iletişimde önemli bir araç olan yazma becerisi; Güneş (2021), "bilgilerin zihinde gözden geçirilmesi, seçilmesi ve kelimelerin buna göre sıralanması"; Karadağ ve Maden (2019), "aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması"; Akyol ve Yıldız (2018), "düşüncelerin belli işaretlerle ifade edilmesinde kullanılan bir sistem"; Ungan (2007), "birbiri ile ilgili olan bir çok cümleyi dil bilgisi kurallarına göre art arda sıralanması gereken bir süreç" Anne Weber (2015) ise "bir etkinlik sonrası ortaya çıkarılan ürün" olarak

tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle yazmanın süreç temelli bir beceri olduğu ve zihinsel beceriler kullanılarak düşüncelerin somutlaştırıldığı bir işlem olarak ifade edilebilir.

Yazma, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri içerisinde gelişim durumuna göre en son öğrenilen beceri (Anne Weber, 2015; Klimova, 2013; Ünsal, 2008) ve zihinsel bir süreci içerisinde barındıran ve üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren bir eylem olarak ifade edilmektedir (Ondrusek, 2012; Yıldırım, Bilican Demir & Kutlu, 2020). Ayrıca yazma becerisi bireyin hem dil gelişimini hemde bilişsel gelişim düzeyini ortaya koymaktadır (Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2019, s. 56). Bu bakımdan yazma becerisi bir yetişkin veya formal eğitim aracılığıyla öğrenilmesi gereken bir beceridir (Aktaş & Gündüz, 2018; Cabell, Tortorelli & Gerde, 2013; Damanik, 2022). Çünkü Akyol (2020)' a göre, yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler yoruma dayalı ya da kendi yazım tarzlarını geliştirmelerinden ziyade bilgi aktarmaya dayalı yazımları yapmakta olduklarını ifade etmektedir. Bundan dolayı eğitim öğretim sürecinde yazma becerisinin öğretilmesi ve önem verilmesi insanlar arasındaki iletişim ve gelecek nesillere aktarılacak bilgi açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.2.4. Konuşma

İnsanoğlu hayatı boyunca düşünce ve eylemlerine anlam bulma gayreti içerisinde olmuştur. Bu gayret de çevresinde olup biten olayları anlama ve anlatma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda temel dil becerileri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma bu ihtiyacı gidermek için kullanılan beceriler olarak bilinmektedir (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2011, s. 14). Bu becerilerden konuşma becerisi, dinleme becerisinden sonra okuma ve yazma becerisinden ise önce kazanılan bir beceri olarak ifade edilmektedir (Akkaya & Ünal, 2016, s. 73). Yani konuşma iletişim kurmada insanların kullandığı temel dil becerilerinden biri olarak ifade edilebilir (Baştuğ & Demirgüneş, 2016, s. 48; Katrancı & Kuşdemir, 2015).

Konuşma becerisi sağlıklı bir şekilde dünyaya gelen ve herhangi bir engeli bulunmayan bireyler için doğal bir şekilde gelişen bir beceridir (Dağ Pestil & Özden, 2018). Bu bakımdan konuşmanın kültürel bir ortamda "edinilmiş" bir beceri olması (Sapir, 2012, s. 38) günlük yaşam için hayati değer taşıması (Öz, 2006, s. 193) ayrıca hem öğrenme hem de öğretmede kullanılan bir araç olması (Myhill, Jones & Hopper, 2005, s. 7) nedeniyle önemli bir beceridir. Kısaca konuşma becerisi duygu ve düşüncelerin paylaşımı olarak ifade edilebilir

(İşcan & Karagöz, 2016). Buradan hareketle konuşma becerisinin insanların toplum içerisinde birbiriyle iletişim kurmasında etkin bir rol oynadığı söylenebilir.

Konuşma ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Konuşmayı Demirel (2004) "düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılması"; Erdem (2019), "mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşıdakinin zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel süreç"; Taşer (2012), "duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşıdakilere iletmek, açıklamak, dışa vurmak"; Aykaç ve Çetinkaya (2019), "birçok alt beceriyi yetkin düzeyde işletebilmeyi gerektiren çok boyutlu bir beceri"; Tatham ve Morton (2011), "Sözlü olarak iletişim kurduğumuzda meydana gelen bir olay", Torky (2006), "belirli bir bağlamda etkileşimli bir şekilde iletişim kurmak için dil bilgisi ve kelime dağarcığı kullanılarak kendini ifade etme", olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda konuşmanın zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreç olduğu söylenmektedir (K. Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007, s. 178). Yapılan tanımlar incelendiğinde konuşma becerisinin kişinin anladığını ifade etmesi, düşüncelerini doğru bir şekilde iletmesi ayrıca zihinsel ve fiziksel bir süreç olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Güneş (2021), konuşma becerisinin sadece kişilerarası duygu ve düşüncelerin aktarıldığı etkileşimsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için de önemli bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan konuşma becerisinin diğer dil becerileri içerisinde ayrı bir yere sahip olduğu; Çünkü, dilbilimcilerin sözlü dili her türlü iletişimin temeli olarak gördüğü ifade edilmektedir (Alan, 2021; Sevim, 2012). Bu konuyla ilgili olarak Ekiz (2021), bireyin meslek hayatında başarılı olabilmesi, sağlam bir kişilik geliştirebilmesi, çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesi için iyi bir konuşma becerisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca dil düşünce ilişkisi ancak konuşma becerisiyle elde edilebilir (Erdem, 2019, s. 181). Bu anlamda eğitim öğretim ortamlarında konuşma becerisinin eğitimine özen gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

Konuşma becerisi ailede başlayarak gelenek, görenek ve alışkanlıklarımız çerçevesinde gelişmektedir. Böylece okul çağına gelen çocukların belli bir seviyede konuşma becerisine sahip olarak okula geldikleri ifade edilmektedir (Akyol, 2020, s. 23; Bayraktar Cömert, 2017; Demirel, 2004, s. 37; Güneş, 2021, s. 106; Hughes, 2010, s. 82; Lever & Senechal, 2010; Mills, 2009; Taşer, 2012, s. 55; Wood, 2002, s. 30). Fakat çocukların okula getirdikleri konuşma becerisi olgunlaşmamış, ham ve yerel özelliklerin fazlaca bulunduğu bir yapıda

olduğu belirtilmektedir (Temizyürek vd., 2011, s. 201). Böyle bir konuşma becerisine sahip olan çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2003). Çünkü çocukların duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği ancak eğitimle mümkündür (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 99; Sevim, 2012). Konuşma eğitimi almış bir kişi kullandığı dille konuşma işini yapabilen, yaşadığı sosyal çevrede insanlarla görüşebilen, müzakere edebilen ve insanlara danışabilen kişi olarak ifade edilmektedir (Topçuoğlu Ünal & Özden, 2019, s. 2). Bu bağlamda iletişim becerileri gelişmemiş bireyler kendini toplumda yeterince ifade edemediği için toplumda iletişime dayalı farklı çatışmaların çıkacağı söylenebilir.

Bir dili öğrenmek sadece gramer ve kelime öğrenmekle ilgili değildir; aynı zamanda o dilde akıcı olmak demektir (Saha & Singh, 2021). Çünkü etkili bir iletişim; zihinsel ve fiziksel unsurların uyum içerisinde olmasıyla mümkündür (Çintaş Yıldız & Yavuz, 2012). Yani nasıl doğadaki düzenlenmemiş sesler notalarla bir müzik parçası haline geliyorsa, uyum içerisindeki kelimelerde akıcı ve etkili bir konuşma haline gelebilir (Aktaş & Gündüz, 2018, s. 101). Bu kapsamda etkili bir iletişimde bulunması gereken unsurlardan bahsedilmektedir. Bu anlamda Demirel (2004) konuşmanın dört niteliğinden bahsetmiştir. Bunlar konuşmanın; fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal niteliği olarak ifade etmektedir. Temizyürek vd. (2011) fiziksel ve zihinsel unsurlar; Şahin (2019) ise fiziksel, zihinsel ve sosyal unsurlardan bahsetmektedir. Konuşmanın iletişim esnasında herhangi bir sekteye uğramaması ve akıcı bir şekilde devam etmesi için bu unsurların veya niteliklerin yeterli seviyede olması gerektiği düşünülmektedir.

2.2.4.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları

Konuşma eylemi oldukça karmaşık bir eylem olarak ifade edilmektedir (Ding, 2021, s. 27). Çünkü konuşma, bir çok organın ve kasın aynı anda uyum içerisinde hareket etmesini gerektirir (Tatham & Morton, 2011, s. 5). Bu anlamda ses, solunum, soluk alma ve soluk verme bahsedilen fiziksel unsurlar arasında yer almaktadır (Bozkurt, 2019, s. 57; Şahin, 2019, s. 122; Temizyürek vd., 2011, s. 50).

Ses: doğada esnek cisimlerin titreşiminden meydana gelen fiziki bir enerji olarak ifade edilmektedir. İnsanda bu enerji konuşma veya şarkı söyleme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Gerçeker, Yorulmaz & Ural, 2000).

> "konuşma, insan bedenindeki ses organları aracılığıyla oluşmaktadır. Bireyin ses telleri aracılığı ve ağız yapıları (dil, damak, dudak ve dişler) ile gerçekleşmektedir. Diyafram, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız, dil, küçük dil, diş gibi organlarımız ve ses konuşmanın fiziki boyutunu oluşturur. … İnsan sesi akciğerlerden gelen hava soluk borusuna dolar, buradan sışarı çıkar ve gırtlaktaki ses tellerine titreşmesi sonucunda oluşur. İnsan gırtlak kasları, ağız, dudak ve dişlerinin yardımıyla bu sesleri sözcüklere dönüştürür" (Şahin, 2019, s. 122).

Taşer'e (2012) göre doğru bir seste bulunması gereken beş özellik vardır. Bunlar: bir işitebilirlik; konuşurken sesimizi dinleyicinin rahatça duymasını sağlamak. İki Akıcılık; konuşma cümlelerinde yer alan düşünceleri dinleyicinin algılama hızına denk düşecek bir akıcılıkta sunmak. Üç Hoşa giderlik; bir sesin hoşa giderliği o sesin tınısıyla alakalı bir durumdur. Yani katı, kulak tırmalayan, burunsal ve hışıltılı sesler hoşa gitmeyen seslerdir. Dört Anlamlık; dinleyende zihin karışıklığına yol açmayan, yanlış tepkiye neden olmayan ve konuşmanın amacını net bir şekilde yansıtan özelliktir. Beş Bükümlülük ise; monoton olmayan tekdüzelikten uzak karşılıklı konuşmaya dayalı konuşmanını dinleyicinin niteliğine ve durumuna göre belirlendiği özelliktir.

Solunum: güzel bir sese sahip olmak, dilimizi güzel kullanmak, işitiebilir güzel bir sese sahip olmak için öncelikle doğru solunum yapmayı bilmemiz gerekmektedir (Temizyürek vd., 2011, s. 53). Yaşamak için hayati bir öneme saip olan soluma, gerekli oksijeni almak akciğerde kanın temizlenmesinde sonra oluşan karbondioksitin dışarı atılmasıyla gerçekleşmektedir (Tatham & Morton, 2011, s. 6). Çünkü Solunumun birinci işlevi, yaşamsal soluğun alınıp vermesini sağlamaktır. Ayrıca güzel bir konuşma için doğru soluk alıp verme önemli bir etken olarak belirtilmektedir (Şahin, 2019, s. 123).

Soluk alma: Burundan alınan hava, burundaki filtreler vasıtasıyla zararlı maddelerin geçişi engellenerek temiz havanın içeri dolmasını sağladığı için soluk almada doğru ve önemli olduğu belirtilmektedir (Taşer, 2012, s. 122). Ayrıca konuşmanın gerçekleşmesi için soluk almamız şarttır (Şahin, 2019, s. 124). Bu yüzden doğru soluk almanın nitelikli bir konuşma için önemli olduğu söylenebilir.

Soluk verme: Konuşma esnasında akciğerlere mümkün olduğunca hava doldurmak ne kadar önemliyse alınan nefesin kontrollü ve uzun solukta vermeyi becermek de konuşma açısından o derece önemli olduğu belirtilmektedir (Erdem, 2019, s. 195). Solunumun ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Solukla alınan oksijen akciğerlerde çeşitli işlemlerden sonra karbondioksite dönüşür. Oluşan karbondioksit vücut için zararlı olduğundan dışarı atılmalıdır. Bu anlamda insan vücudu için hayati önem taşımaktadır (Temizyürek vd., 2011, s. 55). Ayrıca dışarıya çıkan nefesin ses tellerini titreştirmesiyle konuşma gerçekleşmiş olur (Şahin, 2019, s. 124)

2.2.4.2. Konuşmanın Zihinsel Unsurları

Konuşmanın zihinsel unsurları arasında öne çıkanlar beyin ve bellek (hafıza)dir. Beyni oluşturan alanlar ve donanımların konuşmanın zihinsel süreçlerini oluşturudğu ifade edilmektedir (Yardım, 2021, s. 8).

Beyin: konuşma becerisi birçok organın işbirliği neticesinde gerçekleşmektedir bu organlardan bir taneside beyindir (Şahin, 2019, s. 124). Bilginin edinilmesi insan beynine yüklenmesi, kullanılması ile konuşma arasındaki sıkı ilişki, beynin bazı fonksiyonlarının bir haritaya dökülebilmesi, konuşma ile ilgili var olan bilgilere yeni bir ivme kazandırmıştır (Temizyürek vd., 2011, s. 70). Bu anlamda beyin kendi içerisinde alanlara ayrılmıştır. Bunlar arasında konuşma "Broca" alanında, dil anlama ise "Wernicke" alanında meydana gelmektedir. Bu alanlar dil becerilerinin aktif olduğu alanlar olarak ifade edilmektedir. (Jensen, 2006, s. 8).

Ergenç (2008)' e göre, "konuşmanın gerçekleşebilmesi için iki tür bağlantıya gerek vardır: Birincisi primer motor korteksin ses üretimiyle ilgili alanlarının Broca alanıyla olan bağlantısıdır. Bu bağlantı, ses üretim işlevini daha üst düzeyde bir işleve, konuşmaya dönüştürmektedir. İkinci bağlantı ise Broca ve Wernicke alanları arasındaki bağlantıdır ve bu bağlantı, Wernicke alanının düzenli konuşma emrinin ya da kodlamasının Broca alanına iletilmesini sağlar". Konuşma açısından beynin asıl işlevi ise dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması ve motorize hale gelmesidir. İletişimin karşılıklı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, konuşulanların dinlenip anlaşılması da beyinde gerçekleşen ve konuşma için önemli olan bir durum olarak ifade edilmektedir (Temizyürek vd., 2011, s. 70). Bu anlamda konuşma süreci düşüncelerin zihinde şekillenmesiyle başlayıp sözel olarak ifade edilmesiyle son bulmaktadır (Şahin, 2019, s. 124).

Bellek (hafıza): bellek sabit bir şey ya da tekil bir beceri değil, bir süreçtir. Bütün anılarımızın saklandığı özel bir beyin bölgesinin olmadığı; farklı anılarımızın saklandığı farklı bölgelerin bulunduğu belirtilmektedir. Örneğin; sesler işitsel kortekse kaydedilerek depolanmaktadır (Jensen, 2006, s. 100). Bu durum belirli bir zaman ve yerde öğrendiğimiz bilgileri istenildiği zaman kullanma yetisini vemektedir (Temizyürek vd., 2011, s. 71). Bu yüzden akıcı bir konuşma yapabilmek için kuvvetli bir hafızaya ihtiyacımız olduğu; hafızası ve kelime hazinesi güçlü olan bireylerin daha iyi ve akıcı konuşabildikleri ifade edilmektedir (Şahin, 2019, s. 125).

Bellek, kısa ve uzun süreli bellek olarak ikiye ayrılmaktadır. Kısa süreli belleğin bilgileri depolama süresi saniyelerle ifade edilirken uzun süreli bellekte anıların kalış süresi ise sonsuzdur (Korkmaz & Mahiroğlu, 2007). Buradan hareketle konuşma becerisinde önemli bir zhinsel unsur olarak ifade edilen bellek, bir kişinin akıcı konuşabilmesi için gerekli bilgi ve birikimlerin depolandığı yer olarak ifade edilebilir. Belleğini etkili kullanan ve yeterli kelime hazinesine sahip bireylerin konuşma yaptıkları esnada ihtiyaç duydukları bilgiye hemen ulaştıkları için konuşmalarının akıcı olduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2019, s. 125).

2.2.4.3. Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler

Konuşma söze dayalı bir eylem olarak fiziksel, zihinsel ve duyuşsal süreçlere bağlı bir şekilde birbiriyle uyum içerisinde gerçekleşen ve ortaya çıktığında bireye sosyallik kazandıran bir beceri olarak ifade edilmektedir (Kemiksiz, 2015). Bu anlamda Murillo (2022) kişinin anladığını ifade edebilmesi için yeterli düzeyde kelime hazinesi, doğru telaffuz ve akıcı bir şekilde etkileşim kurma yetisinin aynı anda kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden konuşmada zihinsel ve fiziksel unsurların yanı sıra duyuşsal niteliklerinde önemli olduğu görülmektedir. Bireyin konuşma öncesi ve sırasındaki kaygı düzeyi, konuşmaya karşı olan tutumu ile konuşma becerisine yönelik özyeterlilik algısı konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır (Gölpınar, Hamzadayı & Bayat, 2018).

2.2.4.3.1. Kaygı

Kaygı, bireyin tehdit ya da baskı altında hissettiği durumlarda ortaya çıkan, hem zihinsel hem de duygusal tepkileri içeren doğal bir süreçtir (Spielberger, 1983). Bu süreç özellikle bireyin çocukluk dönemi ve okul çağı düşünüldüğünde, sınıf içinde konuşmak ya da düşüncelerini çevresindeki arkadaşlarına sözlü olarak ifade etmek, yoğun bir kaygı kaynağına dönüşebilmesinin sebebidir (Crozier & Perkins, 2022). Ayrıca konuşma kaygısı, öğrencinin akademik katılımını azaltabileceği gibi özgüven, öğrenme motivasyonu ve sosyal ilişkiler üzerinde de olumsuz etkiler oluşturabileceği ifade edilmektedir (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Woodrow, 2006). Bu etkiler kapsamında değerlendirildiğinde kaygının psikolojik ve duyuşsal yönünün birey üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik boyutta konuşma kaygısı, öğrencilerin değerlendirilme, hata yapma ya da akranları tarafından yargılanma korkusuyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Young, 1991). Bu tür düşünceler, öğrencinin dikkatini toplamasını zorlaştırabileceği ve bilişsel süreçlerde

performans düşüklüğüne yol açabileceği ifade edilmektedir (Eysenck, Derakshan, Santos & Calvo, 2007). Özellikle erken yaşlarda yaşanan olumsuz konuşma deneyimleri, çocuklarda uzun vadeli özgüven eksikliğine ve sosyal çekingenliğe neden olabilmektedir (Crozier & Perkins, 2002). Nitekim yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin, genellikle sözlü iletişimden kaçınma eğilimi gösterdikleri ve bu durumun, yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (MacIntyre & Gardner, 1991). Bu kapsamda duyuşsal boyutta ise konuşma kaygısı; heyecanlanma, utanma, ses titremesi, kalp çarpıntısı, ellerin titremesi gibi fiziksel ve duygusal belirtilerle ortaya çıkabilir (MacIntyre & Gardner, 1991). Bu belirtilerin, öğrencinin sözlü iletişim kurma isteğini bastırabileceği ve öğrenme sürecine aktif olarak katılımını engelleyebileceği düşünülmektedir. Scovel (1991), bu tür duygusal tepkilerin yabancı dil öğreniminde olduğu kadar, ana dildeki iletişim ortamlarında da öğrencinin dilsel gelişimini etkileyebileceğini velirtmektedir. Özellikle çocukların ilk öğrenme ortamı olan sınıf, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak biçimde yapılandırılmadığında, bu kaygılar daha da pekişebilir (Dörnyei, 2005; Pekrun, 2006).

Rapee ve Spence (2004), sosyal kaygının çocuklukta başladığında, tedavi edilmediği takdirde yetişkinlikte sosyal fobiye dönüşebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, ilkokul düzeyinde öğrencilerin konuşma kaygılarını anlamak ve bu kaygılara uygun pedagojik yaklaşımlar geliştirmek, hem akademik başarı hem de psikososyal gelişim açısından kritik öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin destekleyici, yargılayıcı olmayan bir sınıf atmosferi oluşturması; öğrencinin duygusal güvenliğini sağlamak kadar, sözlü iletişim becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Mercer & Ryan, 2010).

Konuşma becerisinin nitelikli olması noktasında önemli bir etkiye sahip olan kaygı; TDK (2022)'ya göre, "genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu"; Büyüköztürk (1997)'e göre ise "bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu" olarak ifade edilmektedir. Yani kaygı karşılaşılan bir probleme tepki ortaya koyma veya planlanan işlerin iyi gitmediği zamanlarda ve iyi sonuçlanmayacağı düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır (Demir & Melanlıoğlu, 2014). Konuşma kaygısını Ayres ve Hopf (1993), "bir kişinin konuşma yapmaktan korktuğunu bildirdiği durumlar" olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda kaygı bireylerin etkili bir konuşma yapmasını engelleyen bir nitelik olarak gösterilebilir. Kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar (Altın, 2018;

Anandari, 2015; Cook, 1993; Gölpınar, vd., 2018; Özdemir & Gür, 2011; Pope, Blass, Siegman, & Raher, 1970; Roup, Green & DeBacker, 2020; Sevim, 2012) incelendiğinde kaygının başarıyı olumsuz etkilediği görülmektedir.

Katrancı ve Kuşdemir'e (2015) göre insanların dinleyiciler karşısında konuşurken veya konuşmaya hazırlanırken kaygılanmalarının bazı sebeplerini belirtmişlerdir. Bunlar; ne söyleyeceğini unutmak, hata yapma endişesi, sorulacak herhangi bir soruya cevap verememe korkusu, dinleyicilerin bakmasından rahatsız olma düşüncesi, anlatacağı konunun dinleyiciler üzerinde etkili olup olmayacağı endişesidir. Buradan hareketle konuşma kaygısı olan bireylerin kendi görüşlerini ortaya koymakta zorlandıkları ve kendi yeteneklerini küçük gördükleri ifade edilmektedir (El-Sakka, 2016).

Hamzadayı (2019), İnsanın en baskın duygularından biri olan va zaman zaman onun sosyal ve mesleki hayatını zora sokan konuşma kaygısını azaltmaya ya da yönetebilmeye yönelik bazı öneriler sunmaktadır. Bu öneriler:

- Konuşma kaygısına neden olan hatalı düşünce biçimine yönelik farkındalık yaratmak.
- Konuşma kaygısının yol açtığı fiziksel belirtilerin dışarıdan çok fazla gözlenemeyen nitelik taşıdığına yönelik bilinçlendirmede bulunmak.
- Deneyimin konuşma kaygısını yönetebilmede önemli bir rol oynadığını belirterek bireylerin konuşma kaygısı açısından konuşma deneyimi olanakları oluşturmak.
- Yansıtıcı düşünme uygulamalarının konuşma kaygısına yönelik iyileştirici etkide bulunmasından dolayı bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler hazırlamak.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin konuşmalarına ilişkin yaşama geçiremeyecekleri beklentiler içerisinde olmamalarını sağlamak.
- Konuşma öncesi ve sırasında korkulara değil, gerçeklere odaklanmak; şeklinde ifade edilmektedir.

Öneriler dikkate alındığında eğitim öğretim ortamlarında kaygının azaltılması ve başarının sağlanabilmesi için sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerin ve çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.4.3.2. Tutum

Tutum, bireylerin belirli bir nesne, durum veya konuya karşı geliştirdiği, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir değerlendirme ve bireylerin çevreleriyle nasıl etkileşime girdiklerini, kararlarını nasıl şekillendirdiklerini belirleyen önemli bir psikolojik faktör olarak ifade edilmektedir (Eagly & Chaiken, 1993). Nitekim tutumların, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlara karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabileceği ve bu tutumların bireyin davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceği söylenmektedir (Ajzen, 2001). Bu bağlamda bireylerin toplumda karşılaştıkları kişilerle kurdukları iletişiminde tutum üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Konuşma tutumu, bireylerin dil kullanımı ve sözlü iletişime karşı geliştirdiği duygusal ve bilişsel yaklaşımları ifade ettiğini bu tutumun da, kişinin kendine güvenini, dil becerilerine karşı sahip olduğu algıyı ve iletişimdeki başarısızlık korkusunu içermektedir (Gardner & Lambert, 1972). Bu kapsamda dil öğrenme sürecindeki tutumlar, yalnızca dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi teknik becerileri değil, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenini, sosyal etkileşim yeteneklerini ve sınıf içi katılımlarını da doğrudan etkilediği belirtilmektedir (MacIntyre, 1999; Ryan & Dörnyei, 2009). Özellikle ilkokul dönemindeki çocuklar, dil becerilerini geliştirirken bu tutumların biçimlendiği ve erken yaşlarda sosyal kaygıların, sınıf içi konuşma davranışlarını şekillendirdiği kritik bir gelişimsel aşamadan geçtiği belirtilmektedir (Eysenck, 2007). Ancak çocukların dil kullanımı üzerindeki tutumları, genellikle ailelerinden, öğretmenlerinden ve akranlarından gelen sosyal geri bildirimlere dayandığı; bu kişilerle olan etkileşimlerin de, öğrencilerin kendilerini nasıl ifade edeceklerine, hangi ortamlarda daha rahat nasıl konuşacaklarına ve sınıf içi etkinliklere nasıl katılacaklarına etki eden bir etken olduğu ifade edilmektedir (Dörnyei, 2005; Liu, 2007).

Çocuklar arasında konuşma tutumları, hem bireysel hem de çevresel faktörlere dayanmakla birlikte; bireysel düzeyde, öğrencilerin dil becerilerine karşı duydukları özgüven, sınıf içinde daha aktif katılım gösterebilmeleri ve dildeki başarısızlık korkusunu yenebilmeleri için de kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir (MacIntyre & Charos, 1996). Bu bağlamda, çevresel faktörler, özellikle öğretmen tutumu ve sınıf atmosferi, öğrencilerin sınıf içindeki konuşma tutumları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olabileceği, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları destek ve sınıf içinde yarattıkları güvenli ortam, öğrencilerin dil kullanma cesaretini artırabileceği ve kaygı seviyelerini azaltabileceği belirtilmektedir (Liu, 2007; Wong, 2013). Bununla birlikte, öğretmenlerin dilsel katkıları ve sınıf içinde teşvik

edici yaklaşımlar, öğrencilerin konuşma tutumlarını ve sınıf içindeki sözlü katılım düzeylerini doğrudan etkileyebileceği ayrıca, öğrencilerin sosyal kaygı seviyeleri ile konuşma tutumları arasında güçlü bir ilişki bulunduğu; bu kaygı, özellikle okul ortamındaki akran ilişkilerinin ve performans beklentilerinin etkisiyle daha da artabileceği ifade edilmektedir (Kagan, 1990). Bu doğrultuda Yavuzer (2007) eğitimde sınıf içi etkileşim ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin konuşma tutumlarını şekillendirdiğini ifade etmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin konuşma tutumlarının, sosyal becerilerinin gelişiminde ve akademik başarılarında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Pekrun, 2006). Bu nedenle çocukların erken yaşlarda sosyal becerilerini ve özgüvenlerini geliştirirken, sınıf içindeki konuşmalarını ve iletişimlerini nasıl yapılandıracaklarını öğrendikleri söylenmektedir. Ayrıca bu sürecin, onların dilsel gelişimlerinin yanı sıra, özgüven, stres yönetimi ve sosyal etkileşim gibi daha geniş beceriler kazanmalarını sağladığı ifade edilmektedir (Mercer & Ryan, 2010).

Konuşma becerisinde etkili olan tutumla ilgili olarak. TDK (2022)'ya göre tutum;"tutulan yol, tavır"; Fazio ve Williams (1986)'a göre ise, "bireylere sosyal çevrelerinin yapılandırmada yardımcı olan bir nesneye ya da olaya ilişkin öznel yargılar" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca her bireyin bir tutumu vardır ve, ancak duyuşsal bir nitelik olduğu için görünmez ve öznel olarak ifade edilmektedir (Hamzadayı, 2019, s. 93). Buradan hareketle konuşma becerisine karşı sergilemiş olduğumuz tutum; etkili bir iletişim açısından önemli bir durum olarak ifade edilebilir.

Birey aile ve çevresiyle etkileşim halinde olduğu için birlikte düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Çünkü bir insanın çevresindeki olay, durum ya da nesnelere karşı bakış açıları daha sonra tutuma dönüşmektedir (Ürün Karahan, 2020). Buradan hareketle tutumlar önceki deneyimlerimiz sonucunda ortaya çıkan ve daha sonraki deneyimlerimiz için bir ön belirti ya da kılavuz olarak kullanılan içsel bir tepkidir (Ünsal, 2019, s. 38). Bu durum konuşma becerisi için düşünüldüğünde geçmiş deneyimlerimizin konuşma becerisi üzerinde olumlu ya da olumsuz tutum sergilememize neden olabileceği söylenebilir.

İnsanlar hayatları boyunca kendini tanıma, geliştirme, topluma uyum sağlama ve bunlarla birlikte iş hayatları boyunca yaptıkları en önemli faaliyetin iletişim kurmak olduğu ifade edilmektedir (Maden, 2011). Bu faaliyetlerin insanların deneyimlerine şekil veren en önemli etkenler olduğu, ayrıca bu deneyimlerin olumlu ve olumsuz sonuçları bizim tutumlarımız için belirleyici rol oynadığı söylenmektedir (E. Brennan & Brennan, 1981). Bu kapsamda eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için

öğrenci temelli bir konuşma eğitiminin, tutumları geliştirmede geri bildirim vermenin ve konuşmaya yönelik deneyimlerimizi artıracak etkinliklere (rol kartları, drama, söyleşi vb.) yer verilmesinin etkili olacağı belirtilmektedir (Hamzadayı, 2019, s. 95). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi konuşma aktivitelerini nasıl yapılandırdığı ve öğrencilerine nasıl geri bildirim sunduğu, öğrencilerin sözlü ifadelerine karşı geliştirdikleri tutumu da büyük ölçüde etkilemektedir (Güngör, 2012). Öğretmenlerin, çocukların konuşma kaygılarını fark etmeleri ve bu kaygıları aşabilmeleri için uygun stratejiler geliştirmeleri, öğrencilerin sınıf içindeki konuşma tutumlarını iyileştirebileceği gibi, akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Güler, 2015).Uygulanacak etkinlik ve çalışmaların geçmişten getirdiğimiz bu deneyimlerin olumlu bir şekilde değişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3. Konuşma Türleri

Kimi konuşmalar özel amaçlar çerçevesinde önceden belirli bir hazırlığı gerektirmektedir. Bu tarz konuşmalar için konuşmacının plan yapması, konuyla ilgili araştırma yapması ve hazırladığı metin sınırlılığınca konuşma yapması beklenmektedir (Aydın & Pehlivan, 2019, s. 124). Bazı konuşmalarda günlük hayatımızda adres sorma, tanışma gibi aniden gelişen ve herhangi bir hazırlığa ihtiyaç duymadan gelişen konuşmalardır. Konuşma türleri genel olarak hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar olarak ikiye ayrılmaktadır (Aydın & Pehlivan, 2019, s. 125; Şahin, 2019, s. 106; Temizyürek vd., 2011, s. 172; Topçuoğlu Ünal & Özden, 2019). Bu konuşma türleri kendi amacına, yöntemine, sürecine ve düzeyine göre değişmekte ve farklı etkinliklerle becerileri gerektirmektedir (Güneş, 2021, s. 125).

2.3.1. Hazırlıklı Konuşma

Konuşma, yeri ve zamanı önceden belirlenerek değişik insan toplulukları karşısında yapılan konuşmalar olarak ifade edilmektedir. Bu tür konuşmalar çeşitli konularda arşatırmalar yapılarak planlı bir şekilde sunulmaktadır (Temizyürek vd., 2011, s. 170). Çünkü bir topluluk karşısında yapılacak konuşmanın daha önceden hazırlık gerektirdiği düşünülmektedir. Böylece konuşmacının planladığı konuşmayı dinleyiciye daha etkili bir şekilde sunma imkanının olduğu söylenebilir.

Konuşmacının başarılı bir şekilde konuşma yapabilmesi için konuşma öncesinde, konuşma sırasında ve konuşma sonrasında bir takım noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü

konuşma öncesinde söyleneceklerin planlanmaması konuşma esnasında konuşmacıyı zor durumda bırakabilir. Bu dinleyicininde onaylamayacağı bir durum olduğu için önemli görülmektedir (Şahin, 2019, s. 107). Buradan haraketle bazı konuşma türleri (konferans, münazara, sempozyum, panel, forum, tartışma, seminer, röportaj) aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Aktaş & Gündüz, 2018; Aydın & Pehlivan, 2019; Şahin, 2019; Taşer, 2012; Temizyürek vd., 2011).

2.3.1.1. Konferans

Konferans bilim adamlarının, sanatçıların veya uzman kişilerin alanlarıyla ilgili konuda bilgi vermek veya belli bir konuyu açıklamak olarak ifade edilmektedir. Bu tür konuşmalarda dinleyiciye özgün bilgiler vermek önemlidir. Tek düze bilgiler sunmaktan kaçınılmalı ve dinleyicinin daha önceden karşılaşmadığı bilgi ve deneyimleri yansıtır nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Çünkü konferansın amacı, bir konu hakkındaki gerçekleri bir uzman olarak detaylıca ve pek çok kaynaktan bilgi vererek kendi yorum ve üslubunuda katarak anlatmaktır.

2.3.1.2. Münazara

Karşıt görüşlü iki grubun önceden belirlenen bir tez ya da konu hakkında düşüncelerini juri ve dinleyici önünde savunmasıdır. Tartışma odaklı bu konuşmalarda önemli olan kendi düşüncelerini etkili bir konuşmayla aktarabilmektir. Münazarayı diğer hazırlıklı konuşmalardan ayıran unsur, bir yarışma havasına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda münazaranın amacı, öğrencilere araştırma yapma, bilgi toplama ve topladıkları bu bilgiyi topluluğun önünde savunma becerisi kazandırmaktır.

2.3.1.3. Sempozyum

Önceden belirlenmiş konular çerçevesinde yapılan araştırmaların bılgu ve sonuçlarının akademik düzlemde paylaşıldığı bilimsel konuşmalardır. Bu tür konuşmalar çok ön hazırlık gerektiren, organizasyonunda pek çok kişinin görev aldığı, hazırlanması aylar süren bir etkinliktir. Konuşmalar akademik bir dille hazırlanarak bildiri adı altında sunulur. İşlenen konular akademik düzeydedir.

Toplantıya katılan bilim insanı, önceden bir kitapçık içinde oturum yerini, zamanını ve içeriğinin özetini duyurduğu bildirisini okuyarak başkanın denetiminde konuyu tartışmaya açar. Konuya ilgi duyan dinleyicilerin sorularını cevaplandırır. Sempozyumun son gününde düzenleme heyeti başkanı tarafından tüm oturumların genel bir değerlendirmesi yapılarak, toplantılarda yapılan tartışmalar ve alınan kararlar bilimsel değer taşıdığı için kamuoyuna duyurulur.

2.3.1.4. Panel

Uzman bir topluluğun kalabalık olmayan bir kitle karşısında güncel bir konuyu farklı yönleriyle ele alıp dile getirdiği konuşma türüdür. Bir yönetici rehberliğinde yapılan bu tür konuşmaların kesin bir karara varma gayesi olmadan konunun çeşitli yönlerden aydınlatılması ve konu hakkındaki çeşitli eğilimlerin ortaya çıkarılması amacıyla sohbet havası içerisinde geçen konuşmalardır. Sonunda kısa bir soru-cevap kısmınada yer verilmektedir.

2.3.1.5. Forum

Güncel bir konuyu davetli konuşmacılar ile dinleyicilerin birlikte ele alıp gerçekleştirdiği konuşma türüdür. Toplumsal konulara çözüm aramak amacıyla yapılmaktadır. Konunun detaylıca anlaşılmasını, farklı boyutlarıyla tartışılmasını sorunun çözümü için fikir alışverişinde bulunulmasını gerekli kılmaktadır. Forum yöneticisinin sorularına konuşmacı yanıt verdikten sonra söz hakkı dinleyicilere de tanınarak daha içten bir ortam oluşturulur.

2.3.1.6. Tartışma

Bireysel olsun, toplumsal olsun günlük hayatta sıkça başvurduğumuz konuşma türüdür. Bireylerin bir konu hakkında olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmek amacıyla düzenlenen etkinliklerdir. Çünkü tartışma sürekli kendini yenileyen ve birbirine gereksinim duyan insan için bir zorunluluk olduğu kadar demokrasinin de bir gereğidir. Bu yüzden bu konuşma türünde konuşanların birbirlerinin fikirlerine açık olmaları, empati kurmaları amaçlanırken kişiler kendi fikrinin haklılığını da savunmaya çalışırlar.

2.3.1.7. Seminer

Kısa süreli eğitim süreçlerinde gerçekleştirilen konuşma türüdür. Herhangi bilim dalında yapılan çalışmaları, ortaya çıkan sonuçları veya bilim dalındaki gelişmeleri bu alanla ilgilenen ve belli bir bilgi seviyesinde olan kişilere tanıtmak, yeniliklerden haberdar etmek için ve onların kişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen konuşmalardır.

2.3.1.8. Röportaj

Ülke gündeminde önemli yer edinmiş sanatçılar, siyasiler, bilim adamları ya da başka alanlarda öne çıkmış ünlü kişilerle; bir yeri, kişiyi, toplumsal, kültürel, ekonomik durum ve, olay ve olguları çeşitli yönleriyle tanıtmak amacıyla ilgililerle yüz yüze soru-cevap şeklinde gerçekleştirilen konuşma etkinlikleridir. Genellikle basın yayın organlarında yayımlanmak üzere gerçekleştirilirler.

2.3.2. Hazırlıksız Konuşma

Hazırlıksız konuşma, kişinin günlük hayatta, yeri ve zamanı önceden belirli olmayan bir anda herhangi bir ön hazırlık yapmadan; soru sorma, adres sorma kendini tanıtma, özür dileme gibi amaçlarla yapılan konuşmalardır (Şahin, 2019, s. 106). Bu anlamda Güneş (2020)' e göre hazırlıksız konuşma, "herhangi bir ön hazırlık yapmadan, sözleri hazırlıksız ve düşünmeden söyleme, rastgele konuşma, kelimeleri içinden geldiği gibi sıralama" olarak ifade edilmektedir. Yani hazırlıksız konuşma hazırlıklı konuşma gibi bir plan ya da ön araştırmanın yapıldığı konuşma türü değildir. Ancak kendi içerisinde bağdaşık ve tutarlı olmalı; dağınık bir konuşma yapılmamalıdır (Aydın & Pehlivan, 2019, s. 131). Yani konuşma anlaşılabilir olmalıdır.

Hazırlıksız konuşmaların içten ve samimi bir havada gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü samimiyeti ve içtenliği sağlamak karşıdaki bireye saygı duymak ve onu önemsemek konuşmanın düzeyini belirlemektedir. Ayrıca onları kırıcı, aşağılayıcı ve dışlayıcı bir tutum içerisinde olmaktan kaçınılması gerektiği de belirtilmektedir (Temizyürek vd., 2011, s. 186). Bu bakımdan nezaket kuralları, toplumun gelenek ve görenekleri gibi unsurların hazırlıksız konuşma türünde önemli rol oynadığı söylenebilir.

2.4. Konuşma Becerisinin Öğretim Programındaki Yeri

1924 tarihli Türkçe programında konuşma becerisi

1924 programında "kıraat, inşad, sarf, tahrir, imla ve yazı" dersleri ilköğretimin birinci kademesinde Türkçe dersleri olarak nitelendirilmiştir (Uçgun, 2019, s. 92). Bu anlamda programda doğrudan konuşma becerisi ile ilgili bir açıklamanın olmadığı belirtilmiştir. Ancak programda yer alan "kıraat ve inşad" derslerinin dolaylı olarak konuşma becerisiyle ilgili olduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2019, s. 114). Programa göre "kıraat ve inşad" derslerinin tüm sınıf seviyelerinde akıcı ve anlamlı okuma yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca inşad dersleri için çocukların seviyelerine uygun kısa parçaların seçilmesi önerilmektedir (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 3).

1926 tarihli ilk mektep Türkçe ders programında konuşma becerisi

1926 programında sözlü anlatıma bu zaman kadar yeterince önem verilmediği belirtilmiştir. Bu yüzden 1924 programına göre konuşma becerisine daha ayrıntılı yer verildiği görülmektedir (Şahin, 2019, s. 114). Bu programda Türkçe dersleri "Elifba (alfabe), kıraat, imla, kavaid ve yazı dersleri yer almaktadır. Bu derslerin her ne kadar ayrı gibi görülsede bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği, derslerin birbirinin tamamlayıcısı ve yardımcısı olduğu ifade edilmektedir (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 4). Bu anlamda Türkçe dersinin hedefleri arasında; "sözlü ve yazılı ifadeleri doğru anlamak, öğrenciye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere sözlü veya yazılı olarak doğru ve güzel anlatmak becerisini elde ettirmek, mahalli şiveleri kullanan öğrencilerin ifadelerini yavaş yavaş düzelterek onları ortak bir şiveye (İstanbul şivesine) alıştırmak" olarak ifade edilmektedir (Temizyürek & Balcı, 2006, s. 19).

Konuşma eğitimi ile ilgili yapılabilecek çalışmalarda açıklanmaktadır (Şahin, 2019, s. 114). Yapılabilecek çalışmalar arasında "öğrencinin çevresinde bulunan eşya ve etrafında gerçekleşen olayların anlatımı, öğrencinin yaşadığı anılar ve kendi kendine yaptığı gözlemler, masal ve hikayelerin anlatımı, okuma parçalarının özetinin anlattırılması" gibi çalışmaların yer aldığı belirtilmektedir. Ayrıca mahalli şive kullanan öğrencilerin İstanbul şivesine alıştırılmasına, konuşmaktan geri duran öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesine, ifade derslerinde öğrencilere bireysel ve toplu yapılan çalışmalarda karışıklık ve gürültü olmamasınan noktasında dikkat edilmesi ve önem gösterilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Temizyürek & Balcı, 2006, s. 20).

1930 ilk mektep Türkçe müfredat programında konuşma becerisi

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 1353 sayılı kararı ile 1 Kasım 1928'de Latin harfleri kabul edilmiş, bununla birlikte ilk okuma yazma öğretimindeki birçok güçlüğün ortadan kaldırıldığı ifade edilmiştir (Uçgun, 2019, s. 93). Bu anlamda derslerin genel amaçları "anlama ve anlatım becerilerini kazandırma, kelime hazinesini geliştirme, yaşlarına göre edebi zevk uyandırma ve İstanbul ağzını kullanma becerisi kazanma" şeklinde ifade edilmektedir (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 4). Bu kapsamda programda değişiklikler yapılmış olmasına rağmen, konuşma becerisi ile ilgili hiçbir değişiklik yapılmadığı, 1926 programındaki konuşma çalışmalarının 1930 programına olduğu gibi konulduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2019, s. 115).

1936 ilkokul Türkçe programında konuşma becerisi

1936 İlkokul Türkçe programının çocuk psikolojisi temel alınarak hazırlandığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda 1924-1926 programlarından farklı olarak dersler Türkçe adı altında birleştirilmiştir (Uçgun, 2019, s. 93). Bu kapsamda Türkçe dersleri "okuma, talebeyi ifadeye alıştırmak ve imla" olmak üzere alt becerilerden oluşmaktadır. Talebeyi ifadeye alıştırma alt becerisi sözlü ve yazılı ifade becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 6). Bu anlamda değerlendirildiğinde 1936 programında konuşma becerisine daha önceki programlara göre daha geniş yer verildiği görülmektedir (Şahin, 2019, s. 115). Talebeyi ifadeye alıştırma becerisinin hedefi; öğrenciye gördüğünü, duyduğunu, bildiğini, yaptığını, düşündüğünü… yani isteklerini başkalarına ağızdan ve yazı ile doğru olarak ve maksadına uygun bir şekilde anlatma becerisini kazandırmak olarak ifade edilmektedir(Temizyürek & Balcı, 2006, s. 52).

Temizyürek ve Balcı (2006) programda konuşma becerisiyle ilgili yapılabilecek etkinliklerede örnekler vermiştir. Bu örnekler şu şekilde sıralanabilir:

- Konuşma ve görüşme etkinlikleri
- Sınıfların ve okulların birbirini ziyaretleri
- Telefon ile konuşma etkinlikleri
- Anlatma ve hikaye etme etkinlikleri
- Müzakere ve münakaşa etkinlikleri
- Herhangi bir konuyu nakletme etkinlikleri

- Metinde geçen kahramanları temsil ederek canlandırma etkinlikleri
- Çocukların gördükleri, oynadıkları, gezdikleri, hayal ettikleri, önemli görülen olayları anlatma etkinlikleri

1948 ilkokul türkçe programında konuşma becerisi

1948 programının okuduğunu-dinlediğini anlama, sözlü-yazılı ifade becerisi kazandırma, Türk dilini sevdirme, kelime hazinesi geliştirme, dilimizin bağlı olduğu kuralları öğretip Türk dilini kullanmada güven kazandırma ve Türk dili devriminin ilkokul payına düşen kısmını gerçekleştirme amaçlarına sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu programın daha anlaşılır bir Tükçe ile yazıldığı da ifade edilmektedir (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 7). Bu programda öğrencilere kazandırılacak beceriler her sınıf için ayrı ayrı amaçlar halinde belirtilmiştir. Ayrıca konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin de her sınıf için ayrı ayrı verildiği ifade edilmektedir. Bu sebepten programda, öğrencilerin kazanmaları gereken davranışların sınıflara göre verilmesi, kendinden önceki programlara göre daha profesyonel olarak hazırlandığını gösteren bir durum olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2019, s. 116).

1948 programının söz ve yazı ile ifade becerisinin amaçları her sınıf için ayrı ayrı belirtilmiştir. Bu durum daha önceki programlar dikkate alındığında önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Bağcı Ayrancı, 2016; Göğüş, 1971; Şahin, 2019, s. 115).

1968 ilkokul Türkçe programında konuşma becerisi

1968 programının yapı itibari ile 1948 programına benzediği ifade edilmektedir. Ancak 1948 programına göre daha ayrıntılı hazırlandığı (Şahin, 2019, s. 116) ve inşat derslerinin tekrar programda yer aldığı görülmektedir (Göğüş, 1971). İnşat derslerinin tekrar programda yer almasının iki amacının olduğunu belirten Demiroğlu Memiş (2019), bunların; düşünce, duygu ve ahenk değerini belirtme yeteneği ile topluluk karşısında heyecanına hakim olarak konuşma alışkanlığı ve güven duygusunu kazanma olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda Türkçe derslerini Temizyürek ve Balcı (2006) ilk okuma ve yazma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dil bilgisi ve inşat olarak belirtmektedir.

Konuşma eğitimi ile ilgili yer alan açıklamalarda öğrencilein düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için iyi bir sınıf düzeninin olması (Temizyürek & Balcı, 2006, s. 106) ve derslerde çocuğun dilinden harekete geçilerek ona dilimizin yavaş yavaş kazandırılması gerektiği (Şahin, 2019, s. 116) ifade edilmektedir. Ayrıca, bazı harfleri çıkarmakta zorlanan veya yanlış söyleyen öğrenciler için bireysel çalışmaların yapılması gerektiği de

belirtilmektedir (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 11). Bu kapsamda 1968 programında konuşma eğitiminin derslerde nasıl işleneceği ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve öğretmene yardımcı olacak şekilde etkinliklerden de örneklerin sunulduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2019, s. 116).

1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim Programında konuşma becerisi

1981 programında yer alan açıklamalar incelendiğinde Türkçe dersinin amaçları arasında; anlama ve anlatım becerisi kazandırmak, Türk dilini sevdirmek ve bilinçli bir şekilde kullanmaya yöneltmek, sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında öğrencilere yardımcı olmak gibi amaçların yer aldığı görülmektedir (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 11). Özel amaçları ise anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı alt başlıkları altında yer almaktadır. Anlatım başlığı altında özel amaçlar sözlü ve yazılı olarak ayrı ayrı her sınıf düzeyinde gösterilmektedir (Bağcı Ayrancı, 2016). Ayrıca konuşmanın doğal bir anlaşma aracı olduğu, anlatılmak istenen duygu, düşünce ve ifadelerin bütün boyutlarının kavranması gerektiği, bu yüzden de öğrencilere doğru ve düzgün konuşma, anlatmak istediklerini en kısa yoldan anlatma beceri ve alışkanlığının kazandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda sözlü anlatımın önemine değinilerek Türkçe derslerinde sözlü anlatım etkinliklerine uygun örneklerin ve gerekli önemin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Temizyürek & Balcı, 2006, s. 145).

1981 programında yöntem, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme ilk defa ayrı ayrı bölüm olarak yer almış olsa da (Uçgun, 2019, s. 94); sözlü ve yazılı anlatım için ayrı ayrı ders saatlerine yer verilmemesi, metinler üzerinden yapılan etkinliklerin sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinide kapsayacak şekilde işlenmesi gerektiğinin belirtilmesi (Şahin, 2019, s. 117) ve programda yer alan davranışların nasıl kazandırılacağına dair etkinlik ya da örneklerin bulunmaması (Bağcı Ayrancı, 2016) gösterilen eksiklikler arasında yer almaktadır.

2005 Türkçe öğretim programında konuşma becerisi

2005 Türkçe Öğretim programı kendisinden önce hazırlanan programların içerisinde en kapsamlı olduğu ifade edilmektedir. Programın vizyonunda öğretim programının öğrencilerin ömür boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-görsel sunu becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini sosyal duyuşsal ve bilişsel yönlerden geliştirmelerini ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlandığı belirtilmektedir (Demiroğlu Memiş, 2019, s. 13). Bu anlamda programda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili olarak öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine

vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat bir şekilde ifade ederek günlük hayatta karşılaşılabilecek zorlukları ve sorunları konuşarak çözebilme, yorumlayabilme ve değerlendirebilme becerisinin kazandırılması amaçlandığı ifade edilmektedir (Bağcı Ayrancı, 2016).

Şahin (2019) 2005 programıyla ilgili olarak, konuşma öğrenme alanına geniş yer verildiğini, konuşma öğrenme alanıyla ilgili amaç ve kazanımların yanı sıra öğrencilerin bu amaç ve kazanımları edinmeleri için öğretmen ve öğrencilere yol gösterecek etkinlik örneklerine de yer verildiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu etkinliklerin ön bilgilerin harekete geçirilmesi, düşünceleri mantık akşı içerisinde sunma, görsel-işitsel materyallerden yararlanma, karşılaştırma yapma, sınıflandırma, sıralama, değerlendirme,özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirme gibi zihinsel süreçleri içermesine dikkat edildiğini de belirtmektedir.

2019 Türkçe öğretim programında konuşma becerisi

2019 Türkçe öğretim programında her sınıf seviyesindeki kazanımlar dışında doğrudan bir başlığa yer verilmediği ifade edilmektedir (Şahin, 2019, s. 119). Bu anlamda öğretim programın özel amaçları arasında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması gibi amaçların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019, s. 8). Bu kapsamda 2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre öğrencilere konuşma becerisiyle ilgili olarak aşağıdaki kazanımların öğretilmesi istenmektedir (MEB, 2019, s. 20-31):

1. sınıf konuşma becerisi kazanımları

- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar
- Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur
- Konuşma stratejilerini uygular.

2. sınıf konuşma becerisi kazanımları

- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar

- Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur
- Konuşma stratejilerini uygular.

3. sınıf konuşma becerisi kazanımları

- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar
- Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur
- Konuşma stratejilerini uygular.
- Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

4. sınıf konuşma becerisi kazanımları

- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- Hazırlıklı konuşmalar yapar.
- Konuşma stratejilerini uygular.
- Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programında konuşma becerisi

2019 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde, konuşma becerisinin programda bağımsız bir başlık altında ele alınmadığı, ancak dört temel dil becerisinden biri olarak yer aldığı görülmektedir. Programın özel amaçları arasında; öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun biçimde doğru, bilinçli ve özenli kullanmaları; duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri yer almaktadır (MEB, 2019, s. 8). Ancak konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar sınıf seviyelerine göre dağılmış olmakla birlikte, genel bir sistematik içinde değil, diğer becerilerle bütünleşik biçimde sunulmuştur (Şahin, 2019, s. 119). 2024 yılında uygulamaya konan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ile birlikte Türkçe

öğretim programı önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Bu yeni modelde konuşma becerisi, yalnızca dilsel bir yeterlilik olarak değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişim, değer eğitimi ve dijital çağın iletişim ihtiyaçlarıyla bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Öğrencilerin iletişim kurarken empati, sorumluluk, saygı ve adalet gibi temel değerleri gözetmeleri ve kendilerini farklı ortamlarda (örneğin dijital platformlarda) etkili şekilde ifade edebilmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2024a). Ayrıca, programda yer alan "sosyal-duygusal öğrenme becerileri", iletişim ve iş birliği gibi konuşmayla doğrudan ilişkili yetkinlikleri de kapsamaktadır (MEB, 2024b). Programın hedefleri ve kapsadığı beceriler karşılaştırmalı olarak tablo x' de sunulmuştur.

Tablo 1

2019 Türkçe Öğretim Programı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması

Özellik	2019 Türkçe Programı	2024 Türkçe programı
Konuşma becerisi başlığı	Doğrudan başlık altında ele alınmamış	Temel bileşenlerden biri olarak vurgulanmış
Bütüncül yaklaşım	Sınırlı düzeyde	Dil, değerler ve sosyal-duygusal becerilerle entegre
Dijital okuryazarlık	Yer verilmemiş	Dijital platformlarda etkili iletişim becerisi kazandırma hedeflenmiş
Sosyal-duygusal beceriler	Ayrı bir başlık altında ele alınmamış	Öğrenme çıktılarına entegre edilmiş

Yeni müfredatta, konuşma etkinlikleri beceri temelli ders kitapları aracılığıyla uygulanmakta; öğrencilerin sözlü ifade gücünü artırmaya yönelik drama, canlandırma, tartışma, sunum gibi uygulamalara daha fazla yer verilmektedir. Bu uygulamalar, sadece dilsel yeterliliği değil aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini de desteklemektedir (MEB, 2024a).

Sonuç olarak, 2019 programı konuşma becerisini daha çok dil bilgisi ve iletişim düzleminde ele alırken, 2024 Maarif Modeli bu beceriyi çok boyutlu ve çağdaş gereksinimleri karşılayan bir bakış açısıyla değerlendirmekte; değerler, duygular ve teknolojiyle entegre bir dil eğitimi sunduğu düşünülmektedir.

2.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin Kullanabilecek Strateji Yöntem ve Teknikler

Türkçe dersi farklı disiplinlerle ilişkili, içinde birçok beceriyi barındıran çok yönlü bir ders olarak ifade edilmektedir. Bu durum Türkçe öğretiminde tek bir strateji, yöntem veya teknik kullanımının, etkili bir öğretim sağlamayacağı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Sulak & Süğümlü, 2019, s. 336). Bu yüzden Türkçe öğretimi için kullanılabilecek birçok strateji, yöntem ve teknikten bahsedilmektedir. Ayrıca bazı kaynaklarda yöntem olarak belirtilen kavram başka bir kaynakta teknik olarak yer alabilmektedir. Bu anlamda önemli olan verilen yöntem veya tekniğin uygulanış biçimi, amacı ve değerlendirme sürecidir. Bu kapsamda bu bölümde Türkçe öğretiminin uygulanmasında ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek strateji, yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilecektir.

Sulak ve Süğümlü (2019) Türkçe öğretiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikleri aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır.

Tablo 2

Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler

Öğretim Stratejileri	Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknikleri
-Sunuş yoluyla öğretim	-Anlatım	-Beyin fırtınası
-Buluş yoluyla öğretim	-Soru-cevap	-Kavram haritası
-Araştırma inceleme yoluyla öğretim	-Tartışma	-Zihin haritası
-İşbirlikli öğretim	-Görsel sunu	-Rol oynama
	-Problem çözme	-Balık kılçığı
	-Proje tabanlı öğrenme	-Not alma
	-Örnek olay	-Altı şapkalı düşünme
	-Eğitsel oyun	-İstasyon
	-Grupla öğrenme	-KWL
	-Drama	-Tahmin etme
	-Senaryo	-5N1K
	-Özerk/bağımsız öğrenme	-Dijital hikaye oluşturma
	-Gösterip yaptırma	
	-Sesli düşünme	

Türkel (2019) yöntem, teknik ve stratejileri; programlarda geçen konuşma eğitimi yöntem/teknikleri, konuşma eğitiminde kullanılabilecek özel öğretim yöntem/teknikleri, konuşma öğretiminde kullanılabilecek çoklu zeka stratejileri olmak üzere üç alt başlıkta ele almıştır. Bu başlıklar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 3

Konuşma Eğitiminde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Stratejiler

Türkçe Programlarında Yer Alan Yöntem Teknik Ve Stratejiler	Konuşma Eğitimiyle İlgili Özel Öğretim Yöntem Teknikleri	Konuşma Eğitiminde Kullanılabilecek Çoklu Zeka Stratejileri
-Sorgulayıcı konuşma -Betimleyici konuşma -İkna edici konuşma -Eleştirel konuşma -Katılımlı konuşma -Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma -Güdümlü konuşma -Serbest konuşma -Yaratıcı konuşma -Sözcük ve kavram havuzundan seçerek konuşma -Bellekte tutma tekniği	-Tabu kartları -Altı şapkalı düşünme tekniği -Sıcak sandalye -Kulenga öykü yaratma tekniği -Akvaryum (iç çember) -Vızıltı Top taşıma -Mahkeme -Philips 66 -Birleştirme tekniği -Senaryo tekniği	-Sözel dilsel zeka öğretim stratejileri • Öyküleştirme • Beyin fırtınası -Mantıksal zeka öğretim stratejileri • Sokratik sorgulama • Benzer nedir fark nedir? -Toplumsal zeka öğretim stratejileri • Düşünce paylaşım çiftleri • Küçük tartışma kümeleri -İçsel zeka öğretim stratejileri • Bir dakikalık yansımalar • Konuşmak ya da geçiniz demek -Bedensel zeka öğretim stratejileri • Bedensel tepkiler • Sınıf tiyatrosu

Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanabilecek strateji, yöntem ve teknikler noktasında, Aktaş ve Gündüz (2018) öykü/olay anlatma, kitap tanıtma, fıkra anlatma, tanışma, tanıtma – takdim ve dramatizsyon; Akyol (2006) hikaye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, pantomim, drama, sözel raporlar; Şahbaz (2019) anlatma, soru-cevap, tümevarım ve tümden gelim, dramatizasyon, tartışma, gösteri, çözümleme ve birleşim/bireşim yöntemleri; Bumandalai (2013) röportaj, rol yapma, drama ve yapboz etkinlikleri; Murillo (2022) ise, tartışmalar, rol yapma, beyin fırtınası, hikaye anlatımı, röportaj, hikaye tamamlama gibi yöntem / tekniklerin kullanılabileceğini ifade etmektedirler.

Kurudayıoğlu (2003) konuşma becerisine yönelik eğitimin sadece bir öğretim şekliyle verilmemesi gerektiğini oyun, uygulama ve eğitim şeklinde verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda sınıf içerisinde uygulanabilecek bazı etkinlik ve oyun örneklerinden bahsetmektedir. Bu etkinlikler; tahmin etme, sınıflandırma, örnek konuşmalar, anlatı çalışmaları, hayal kurma, tartışma, söz korosu, dramatizasyon, beyin fırtınası, tekerleme olarak belirtilmektedir. Sınıf içerisinde oynanabilecek oyunlar ise; son harf, kelime anlatımı, sessiz sinema, sesli sinema, kim bu adam, ben kimim, mantıklı

sorulara mantıksız cevaplar, pazarlamacı, meslekler, kulaktan kulağa, cümle tamamlama, atasözölerini birleştirme gibi oyunların sınıfta oynatılabileceğini belirtmiştir.

2.6. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı

İnsanlar birlikte yaşadığı toplumlarda güçlü ilişkiler geliştirme, etkili iletişim kurma ve sosyal ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı birliktelikler inşa etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Böyle bir sosyal ilişkinin de toplumun tutum ve değer yargılarının oluşmasına, bireyin kişilik gelişimine ve kendini tanımasına yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Borich, 2014, s. 355). Topluma bu değer yargılarını öğretmek ve sosyal birlikteliği sağlamak için eğitimde yapılandırmacı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemlerden biri de paylaşımın ve grup öğrenmesinin ön plana çıkarıldığı işbirlikli öğrenme yaklaşımıdır (Ocak, 2015, s. 311).

Geleneksel öğrenme yöntemlerine göre birçok yönden üstün olduğu (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak & Aslan Efe, 2008) ifade edilen işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde ortak bir amaç doğrultusunda çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Alrayah, 2018; D. W. Johnson & Johnson, 1990; Slavin, 1966; Ün Açıkgöz, 2008, s. 172). Bu gruplarda öğrenciler aynı problemi birbirlerine yardım ederek ya da yardım alarak ortak bir ürün ortaya çıkarmak için uğraşmaktadırlar (Gömleksiz, 1997). Birlikteliğin ön plana çıktığı öznesi "biz" olan bu yöntemde "ne yapmamız gerekiyor, ne öğrendik, nasıl öğrenmeliyiz?" gibi sorular sürecin bir parçası olarak ifade edilmektedir (Yeşilşyurt, 2019). İngilizce'de "Cooperative Learning", "Work Group", "Collective Learning", "Learning Communities", "Team Learning", "Collobarative Learning", "Study Circles", "Study Group" ve "Team Work" gibi isimlerle literatürde kullanılan yöntemin, Türkçe karşılığı olarak "İşbirliğine Dayalı Öğrenme", "İşbirlikli Öğrenme", "İşbirlikçi Öğrenme", "Kubaşık Öğrenme" gibi isimlerle dilimize çevrildiği ifade edilmektedir (Efil, 2023; Sünbül, 2011). Literatürde yer alan birçok yerli ve yabancı çalışmada farklı ifadelerle isimlendirilen yöntem bu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilmektedir.

İşbirlikli öğrenmenin özellikle ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğrencilerin akademik başarıları ve toplumsal çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 2010). Bu kapsamda Kalender ve arkadaşları (2023) iş birlikli öğrenme yöntemiyle yapılan çalışmalarda "Bilişsel beceri", "sosyal beceri" ve "duyuşsal beceri" alanlarının ön planda

olduğu ve yöntemin bu beceriler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Ün Açıkgöz (2008) yöntemin ilgi görmesinin başlıca nedenleri arasında bilişsel öğrenme ve ürünleri üzerinde daha olumlu etkilerinin olduğunu, olumlu bir öğrenme çevresinin oluşturulabileceğini, güdü, kaygı ve tutum gibi duyuşsal özellikler üzerinde etkili olduğunu, bireyselleştirilmesinin ve uygulanabilirliğinin kolay olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte arkadaşlar arasında işbirliği, görev paylaşımı, uzlaşma, sorumluluk alma gibi bağların geliştirmesinde de etkili olduğu ifade edilmektedir (Akınoğlu , 2013, s. 165). Takım çalışması ve birlikte çalışmayı destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasında (Akilan, 2024) önemli olan işbirlikli öğrenme, sürecin ve grup dinamiklerinin doğru yönetilmesiyle her bireyin sorumluluk alarak ortak amaca hizmet etmesi beklendiği söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin etkili olmasını sağlayan bazı şartlar ve ilkeler bulunmaktadır. Bu şartlar ve ilkeler işbirliğini bireysellikten ve rekabetçilikten ziyade; işbirliğinin daha üretken ve verimli olmasını sağlamaktadır. Bu şartlar ve ilkeler şunlardır (D. W. Johnson & Johnson, 1990; D. W. Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak & Aslan Efe, 2008; Yeşilyurt, 2019):

Pozitif-grup bağımlılık: Grup üyelerinin başarısının birbirine bağımlılığını ifade etmektedir. Bunun sağlanması aynı zamanda, grup içerisindeki bireysel işlerinde birbirinden yararlanmasını olanak sağlaması anlamına gelmektedir. Bu bakımdan amaç, gruptaki ögrencilerin kendi yeterlilikleri haricinde, bütün grup üyelerinin de yeterlilikleriyle ilgilenmelerini zorunlu kılmaktadır. Pozitif bağımlılık işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin en önemli ilkesi olarak da ifade edilmektedir. Çünkü grup üyelerinden birisinin dahi başarısız olması grubun tamamının başarısız olması anlamına geldiği ifade edilmektedir.

Bireysel sorumluluk: Gruptaki öğrencilerin kendi payına düşen bölümü ve diğer üyelerin paylarına düşen bölümleri öğrenme zorunluluğu bulunmaktadır. Yani her öğrencinin, öğrendiği bilgilerin diğer grup üyeleri tarafından da öğrenilmesi, bir bakıma bilgiyi tam öğrenmesi anlamına gelmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının amaçlarından biriside, grupta yer alan her bir üyenin bilgi, beceri ve davranış gibi beceriler bakımından güçlü bireyler olmasını ve kendi bireysel nitelikleri derecesinde grubun ortak amacının gerçekleşmesine katkı sağlamasını amaçlamaktadır. Bu bakımdan her öğrencinin üzerine düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Yüz yüze teşvik edici İletişim: Gruptaki öğrenciler bildiklerini paylaşarak ve birbiriyle yardımlaşarak birbirlerini öğrenmeye teşvik ederler. Bu durum öğrencilerin birbirlerinin başarılarını kolaylaştırması ve desteklemesi anlamına gelmektedir. Bireysel başarıdan ziyade grup başarısı önemli olduğu için grup üyelerinin bildiklerini saklamak yerine, diğer üyelerinde konuyu bilmeleri için yardım etmesi, ayrıca her üyenin etkili ve yeterli çalışabilmek için birbirine yardım etmede, önemli bilgileri paylaşmada, bir sonraki performanslarını geliştirmek için geri bildirim sağlamada, etkili düşünmeyi ve daha nitelikli materyaller üretmeyi teşvik etme noktasında ve grubun amaçlarının gerçekleşmesinde öğrenme sürecini birlikte yürütmelidirler.

Kişilerarası ve grup becerileri: İşbirlikli öğrenme grupları, öğrencilerin hem akademik konuları hem de bir ekibin parçası olmak için gerekli olan kişilerarası ve sosyal becerileri öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum işbirlikli öğrenmeyi doğası gereği rekabetçi veya bireysel öğrenmeden ayıran noktalardan bir tanesi olarak ifade edilmektedir. Takım çalışması ile ilgili sosyal beceriler öğrenilmezse, görevin tamamlanamayacağı da ifade edilmektedir. Bundan dolayı grup üyelerinin liderlik, karar alma, iletişim kurma, karşılıklı güven oluşturma, fikir çatışmalarını çözme, müzakere, cesaret, gibi sosyal becerilerin grup üyelerine kazandırılması gerekmektedir. Üyelerin takım çalışması ile ilgili sosyal becerileri ne kadar fazlaysa, öğrenmelerinin kalitesi ve niceliği de o kadar yüksek olacağı ifade edilmektedir.

Grupların etkili çalışma sürekliliğini sağlamak: Bu ilke grup üyelerinin, grupların etkili bir şekilde çalışıp çalışmadığını ve etkili çalışma ilişkisinin grup üyelerince sağlanıp sağlanmadığını sürekli kontrol etmelerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda gruptaki öğrencilerin öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak için aralarındaki iletişimi değerlendirmeleri, verilen ödev veya görevleri yaptıkları süreci değerlendirmeleri, verilen görevde etkin olmaları ve geliştirmeleri için grup hedeflerinin belirlenmesi, tüm grupların nasıl çalıştığının paylaşılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca bütün grupların başarılı olma, saygı görme, işbirlikli çalışmaya hevesli olma ve çalıştığı konu hakkında yeterince bilgili olduğu hissi verdiği için kutlama yapmalarının önemli olduğu da ifade edilmektedir.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının başarı üzerindeki etkilerinin grubun bütünlüğü tarafından güçlü bir şekilde aracılık edildiğini, özünde öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olacaklarını, çünkü birbirlerini önemsediklerini ve birbirlerinin başarılı olmasını istedikleri ifade edilmektedir (Slavin, 1966). Ayrıca, işbirlikli ögrenmenin kullanılmasındaki amacın; bireylerin sosyal ve iletisim becerilerini gelistirmek, bireyler arasındaki hosgörüyü ve

akademik basarıyı artırmak olduğu da ifade edilmektedir (Yıldırım, 2010). Buradan hareketle öğrenciler arasında pozitif bağlılığın, kişsel sorumlulukların, grup içi sosyal becerilerin ve verilen görev sürecine yönelik değerlendirmeler yapılmasının işbirlikli öğrenmenin grupla öğrenmelerde verimliliği artırmak için kullanılabileceği söylenebilir.

2.7. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin 2-6 kişilik gruplarda ortak bir amaç doğrultusunda süreci yürüttükleri ve bu süreçte de bireysel ve grup olarak değerlendirildikleri yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Gökçe Erbil, 2019). Yaklaşımın düşünsel temeli oldukça uzun bir geçmişe sahip olan bugünkü anlamda kuramsal temelleri K. Koffka, J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget ve L. Vygotsky çalışmalarına dayandığı ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2019). Bu kapsamda öğrenmenin gerçekleşmesinde sosyal ortamların ve ilişkilerin önemli olduğu ifade edilmektedir (Sharan, 2015). Ayrıca bireyin öğrenemesini geliştirmek ve yeni bir konu öğrenmek için kendinden daha yetkin bir sosyal etkileşim ağının içerisine girmesi gerektiği de ifade edilmektedir (Vygotsky, 1978). Buradan hareketle işbirlikli öğrenme yaklaşımında Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramının ön plana çıktığı söylenebilir.

2.7.1. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı

İşbirlikli öğrenmede öğrencilerin birbiriyle olan iletişimi ve etkileşimi önemli rol oynadığından kuramlar içerisinden Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık teorisiyle de doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak & Aslan Efe, 2008). Sosyal-yapılandırmacılıkta, bilişsel yapılandırmacılıktan farklı olarak bilginin yalnızca bireyin sahip olduğu birikim olmasından ziyade, bireyin yaşadığı toplumun farklı çevresel ve kültürel özelliklerinin de bu süreci etkilediği ifade edilmektedir (Akınoğlu, 2011). Bu durumu Vygotsky bir çocuk ile daha iyi bir birey (akran, öğretmen, ebeveyn) arasındaki iletişim, etkileşim, öğrenmenin daha etkili olmasını sağlamasıyla da ifade edilmektedir (Hogan, 1999). Bu kapsamda, Jaramillo (1996) öğrenenin gelişim durumunun sadece bireysel çalışmalarla anlaşılamayacağını bireyin doğup büyüdüğü sosyal- kültürel çevresini de incelemek gerektiğini ifade etmektedir.

Vygotsky, öğrenmenin sosyal boyutu üzerine yoğunlaşarak öğrenmeyi bireysel bir aktivite olmanın dışında sınıf ortamında gerçekleşen iletişime dayanan sosyal bir etkinlik olarak da ifade etmektedir (Watson, 2001). Vygotsky' nin yaklaşımı "Yakınsak Gelişim Alanı"

teorisiyle desteklenmiştir . Bu teoriye göre sosyal ilişkiler, öğrenmede kolaylaştırıcı bir element olmanın yanıs sıra sosyal iletişimi gerçekleştirmek için ideal bir öğretim aracı olarak da görülmektedir (D. W. Johnson & Johnson, 1990). Bu kapsamda Vygotsky (1978), zihin gelişiminin bireyden topluma değil, toplumdan bireye doğru olduğunu ifade ederken; yaşanan sürecin içselleştirilerek bireyin kültürel gelişiminin ilk olarak sosyal sonrasında ise bireysel düzeyde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca içselleştirmenin öğrenmenin sosyal özelliğine dayandığını da belirtmektedir. Bu kapsamda bireyin yardım almadan başarabileceği görevler gerçek gelişim düzeyini gösterirken, yetişkin veya rehber desteği ile başarabileceği görevler ise yakınsak gelişim alanını içerdiği ifade edilmektedir (Manguş, 2023). Buna göre çocuk kendi başına yapabileceklerinden daha fazlasını yardım alarak başarabilir ve böylece gelişim gösterebilir. Buradan hareketle yakınsak gelişim alanının bir bireyin kendi başına başarabileceği öğrenme düzeyi ile daha etkin birisinin yardımıyla ulaşabileceği öğrenme düzeyi arasındaki farkı kapsadığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda, bireyin öğrenmesinde ve gelişmesinde ihtiyaç duyulan bu sosyal süreçte dil ve düşüncenin iki temel faktör olarak görüldüğü de ifade edilmektedir (Vygotsky, 1978).

Sosyal yapılandırmacı bakış açısı, öğrenmenin sosyal süreçlerinin bilişsel süreçlerin temeli olduğunu ifade ederek, dil öğrenmenin sosyal ve kültürel bir yol ile meydana geldiğini dile getirmektedir (Reyes & Vallone, 2008). Ayrıca Güneş (2011) dil becerilerinin bilişsel gelişim ve sosyal ilişkiler çerçevesinde geliştiğini ifade ederek, dilin tek başına değil, sosyal etkileşimlerle öğrenildiğini belirtmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, dile bütüncül bir açıdan yaklaşarak, dilin sosyal çevreden bağımsız ve bireysel çabalarla öğrenilemeyeceğini ileri sürmektedir (Yang & Wilson, 2006). Bununla birlikte sosyal yapılandırmacı yaklaşımda bireyler arasındaki sosyal iletişimin ve öğrenmede işbirliğinin de önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda Güneş (2011), dil öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiğini, bunun yanı sıra bireylerin dil ve bilişsel becerileri ile gelişmeye açık alanını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Nitekim, öğretme-öğrenme süreci, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi paylaşmaları ve anlamın yapılandırılması ile gerçekleştiği ifade edilirken; bu süreçte birey elde ettiği anlamı paylaşarak diğer bireylerin düşüncelerini hem etkilemekte hem de etkilenmekte olduğu ifade edilmektedir (Fer & Cırık, 2007). Yani sosyal etkileşimin, bireyin gelişiminin gerçekleşmesinde bilgi paylaşımının ve işbirliğinin önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenme için farklı sosyal çevreler sağlandığında birey farklı deneyimlere sahip kişilerle çalışma imkanı bulurken, aynı zamanda bilişsel fonksiyonlarının da daha fazla geliştiği ifade

edilmektedir (Jaramillo, 1996). Bu bakımdan çocuklar ve yetişkin bireyler için dünyanın, yalnız fiziksel açıdan değil kültürel açıdan da anlamlı ve önemli olan dil bakımından öncelikle duyularla ve etkileşimler yoluyla şekillendiği de belirtilmektedir (Ertürk & Koşar, 2023). Vygotsky'ye göre öğrenme ve gelişim süreçleri bir öğretici ya da aktarıcı ile gerçekleştiği için kişi, tek başına kaldığı durumlarda potansiyeli sınırlı ölçüde kalacağından dolayı, çok az şey öğrenebileceği ifade edilmektedir (Vygotsky, 1978). Bu bakımdan kişi ancak sosyal bir çevre içerisinde potansiyeline ulaşabilir ve bununla birlikte bilişsel gelişim gerçekleşir (Ünveren Kapanadze, 2019). Buradan hareketle öğrenmenin anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi için bireylerin grup etkinliklerine katılmasıyla iş birliği yaptığı ve bu işbirliğinin sosyal bir süreç içerisinde gerçekleştiği sosyal yapılandırmacı öğrenme teorisi olduğu ifade edilmektedir (Akpan, Igwe, Mpamah & Okoro, 2020).

2.8. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımında Kullanılan Teknikler

Uzun yıllar farklı alan ve konularda yapılan araştırmalara göre işbirliğine dayalı öğrenmenin birçok tekniği bulunmaktadır. Her yöntem her ders için uygun olmadığı gibi bu tekniklerin uygulamasında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin temel ilkelerine bağlı olmasıyla birlikte, her bir teknikte öne çıkan farklı özelliklerin yer aldığı da ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2019). Bunun için ders öğretmeninin kendi alanı için önerilen bu tekniklerin hangilerinin, hangi konuda uygulanabileceğini bilmesi gerektiğinin önemli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle işbirlikli öğrenme yaklaşımında kullanılan bazı teknikler şunlardır: birlikte öğrenme, işbirliği işbirliği, takım oyun turnuva, takım/küme destekli bireyselleştirme, grup araştırması, birlikte soralım birlikte öğrenelim, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, öğrenci takımları başarı bölümleri, akademik çelişki/anlaşmazlık, okuma-yazma-uygulama, karşılıklı soralım/sorgulama, birleştirme (JİGSAW) olmak üzere bu tekniklerin işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla ilgili teknikler olduğu ifade edilmektedir. Bu tekniklerden bazıları şunlardır (Bilgin, Aktaş & Çetin, 2014; D. W. Johnson & Johnson, 1990; D. W. Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Efe vd., 2008; Ün Açıkgöz, 2008; Yeşilyurt, 2019):

Öğrenci takımları başarı bölümleri: Robert Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilen teknik öğrenme yöntemleri arasında en fazla araştırılan teknik olarak ifade edilmektedir. Beş aşamadan oluşan teknikte ilk aşamada öğretmen tarafından konu düz anlatım veya tartışma yöntemiyle sunularak heterojen gruplar oluşturulur. İkinci aşamada öğrenciler takım arkadaşlarıyla birlikte konuyu tam öğrenene kadar birlikte çalışırlar. Ayrıca dersle ilgili

çalışma kağıtları ve materyaller dağıtılarak öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi amaçlanır. Bu adımda öğrencilerin grup ruhunu kazanması beklenir. Üçüncü aşamada öğretmen anlatımının olduğu tüm sınıf sunumu ve öğrencilerin çalışma kağıtları üzerinde çalışmaları ve konuyla ilgili eksikliklerinin giderilmesinden sonra bireysel sınavlar uygulanır. Bu sınavların amacı bütün öğrencilerin konuyu bilmelerini, yani bireysel sorumluluğu sağlamaktır. Dördüncü aşamada öğrencinin bir önceki sınavdaki başarısına bakılır. Bu yöntemin en önemli özelliği sadece iyi öğrencilerin değil tüm öğrencilerin gelişimleri oranında gruba katkı yapabilme şanslarının olmasıdır. Bu bakımdan tüm grup üyelerinin konuyu anlayana kadar işleme devam etmesi gerekmektedir. Beşinci aşamada ise; çalışmaların sonunda çalışılan konu ile ilgili gruptaki bütün öğrenciler tekrara sınava tabi tutulur. Bu sınav sonunda hem bireysel puan hem de takım puanı hesaplanır. Takım puanı ile grupların başarı sırası oluşturulur. Buna göre ilk iki gruba ödül verilir. Gruba katkı sağlama oranıda dikkate alınarak önceden belirlenmiş ölçütlere göre grup üyelerine ödülleri verilir.

Akademik çelişki / anlaşmazlık: Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen teknik öğrencilerde problem çözme, yaratıcılık, başarı ve hatırda tutma gibi beceriler kazandırmak için kullanılan bir tekniktir. Akademik çelişki tekniği yedi aşamada uygulanmaktadır. İlk aşamada öğrencilerden dörderli gruplar oluşturulur. Oluşturulan gruplar tekrar ikişerli gruplara bölünerek her bir grubun çelişen düşüncelerden birini seçmesi sağlanır. İkinci aşamda çelişkilerin olduğu konular belirlenerek gruplara sunumu yapılır. Konuların tartışmaya açık ve yanıtı belirsiz konulardan oluşturulması gerekmektedir. Örneğin; sokak hayvanları itlaf edilmeli mi yoksa edilmemeli mi? gibi çelişki kullanılabilir. Üçüncü aşamada ikili gruplar birlikte çalışarak çelişki konusuyla ilgili sonuçlar çıkarırlar. Kendi aralarında görüşün doğruluğunu ispat edecek deliller hazırlamaya çalışarak gerekçeler hazırlarlar. Dördüncü aşamada savundukları görüşü ve neden savunduklarını ifade ederler. Beşinci aşamada taraflar ortaya koydukları görüşü savunurlar. Altıncı aşamada karşıt görüşün ne olduğu açıklanır. Yedinci aşamada iki tarafında anlaşabileceği bir karar verilir.

*Birlikte öğrenme:*David ve Roger Johnson tarafından geliştirilen ve yöntemin felsefesine en uygun olarak görülen bu teknik; öğrencilerin ortak bir ürün ortaya koymak için birlikte hareket etmesini gerektirmektedir. Birlikte öğrenme tekniğinin aşamaları şu şekilde ifade edilmektedir. İlk aşamada hedefler üzerinde durulmaktadır. İkinci aşamada 2-6 arasında olması gereken öğrenci grupları oluşturulmaktadır. Üçüncü aşamada etkili ve verimli bir grup çalışması için grup üyelerinin sınıfta yanyana olmasının sağlanması gerekmektedir.

Dördüncü aşamada grup üyelerininin her birine öğrenilecek bilginin bir kısmının verilmesidir. Bu sayede öğrenciler bilgilerinin birbiriyle paylaşarak bütünü oluşturmaya çalışacaklardır. Beşinci aşamada yapılacak işin ne olduğu öğrencilere açıklanmalıdır. Beşinci aşamada grup içerisindeki işbirliği diğer gruplarla da sağlanarak grupların birbirine yardımcı olması beklenir. Altıncı aşama başarı ölçütlerinin önceden belirlenmiş olması gerekmektedir. Yedinci aşama öğretmen grupları gözlemleyerek yaşanabilecek sorunlar karşısında öğrencilere yardımcı olmayı hedeflemelidir. Sekizinci aşama ders sonlandırılarak öğrencilerin bu süreçte öğrendiklerini özetlemeleri istenir. dokuzuncu aşamada öğrenme sürecinin sonunda değerlendirme yapılmalıdır. Bu süreçte grupta nelerin doğru yapılıp yapılmadığı ifade edilmelidir. Bu değerlendirme sınıfça ve gruplar arası da yapılabilir.

Birlikte soralım birlikte öğrenelim: Bu teknik Açıkgöz (1990) tarafından geliştirilmiştir. Sekiz aşamada yürütülebileek tekniğin ilk aşamasında grup üye sayısı 3-6 olacak şekilde heterojen gruplar oluşturulur. İkinci aşamada gruplarda yer alan her üye ile çalışma konusuyla ilgili çalışma yapılır. Üçüncü aşamada yapılan çalışma neticesinde bireysel sorular hazırlanarak zamanı geldiğinde sorular gruplara sorular. Hazırlanacak soruların kavrama basamağını ve üst basamakları kapsayacak şekilde olmasına da dikkat edilir. Dördüncü aşamda grup üyeleri bir araya gelerek soruların niteliğini değerlendirir. Beşinci aşamada grup sorusu yazılarak hazırda bekletilir. Altıncı aşamada gruplar birbirine soruları gönderir. Gruba ulaşan soru grup sözcüsü tarafından sesli bir şekilde okunarak aralarında cevap verebilmeleri için belli bir süre tanınır. Son aşamada grup üyeleri sınava girer. Sınav sonucunda üyeler ve gruplar başarı anlamında karşılaştırılmaz.

2.9. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

İşbirlikli öğrenmenin sınıf içerisinde hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenin aktif rol alarak, öğrenciler arasındaki etkileşim ve öğrenme amaçlarının uygun bir biçimde dersi organize etmesi ve öğrencileri birlikte öğrenmeye teşvik etme noktasında rehberlik yapması gerektiği ifade edilmektedir (Göktaş, 2019). Bunu yaparken, öğretmenin görevinin öğrencilere materyali anlatmak olmamakla birlikte; materyali öğrencilerle birlikte ortaya çıkarmak olduğu ifade edilmektedir (Slavin, 1966). Ayrıca öğretmenin sorumluluğunda öğrencilere verilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinde, öğretmenin kolaylaştırma, rehberlik yapma gibi önemli görevlerinin olduğu da ifade edilmektedir. Johnson ve Johnson (1990) bu görevler arasında şunları sıralamaktadır:

- Dersin hedeflerini belirlemek,
- Öğrenme grupları, sınıf düzenlemesi, öğretim materyalleri ve öğrencilerin gruptaki rolleri hakkında ön öğretim kararları almak,
- Öğrencilere görev ve amaçlarını açıklamak,
- İşbirlikli dersi harekete geçirmek,
- İşbirlikli öğrenme gruplarının etkinliğini izlemek ve gerektiğinde müdahale etmek,
- Öğrencilerin başarılarını değerlendirerek birbirleriyle ne kadar iyi işbirliği yaptıklarını tartışmalarına yardımcı olmak.

Öğretmenin işbirlikçi öğrenmedeki rolü, geleneksel modelden farklı olduğu öğretmenin öncelikle işbirlikçi öğrenmeyi ve grupların oluşturulmasını destekleyici sınıf ortamını sağlamasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında, planlı bir programın parçası olarak kişilerarası becerilerin geliştirilmesi noktasında öğretmenin rehberlik yapması gerektiği ifade edilmektedir (Jolliffe, 2007). Bununla birlikte Sharan (1990) işbirlikli öğrenme grupları arasındaki iletişim ve etkileşimin uygun bir şekilde yönetilmesinin öğretmene bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca grup üyelerinin başarıya yapacakları katkı; grupların oluşturulmasıyla birlikte bağlılığın güçlenmesi, grup üyelerinin kendi görevlerini yerine getirmesi ve etkinliklerin öğretmen rehberliğinde yürütülmesiyle mümkün olduğu da söylenmektedir.

2.10. İlgili araştırmalar

Literatür iincelendiğinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının konuşma becerisi, kaygı ve tutumu geliştirmeye yönelik hem yurt içi hem de yurt dışı birçok araştırma göze çarpmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde bu çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.10.1. Yurt İçi Araştırmalar

Yurt içi literatür incelendiğinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı daha çok akademik başarı tutum ve kaygıya yönelik dikkat çekici birçok araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir.

Güngör Kılıç (2004) yapmış olduğu araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı,

okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarılan, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşımıştır.

Karabay (2005) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik hazırlanan etkinliklerin ilkokul beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya iki farklı ilkokuldan toplam 133 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma bir deney grubu ve üç kontrol grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma toplamda on hafta süren çalışma sonucunda tamamlanmıştır. Dersler deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerle kontrol grubunda ise geleneksel öğretime uygun hazırlanan ders planlarıyla işlenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen dinlediğini anlama başarı testi ve konuşma testi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuca göre dinleme ve konuşma becerileri testinde işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Kuşdemir kayıran (2007) yapmış olduğu çalışmada işbirlik öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akademik başarı ve türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma Adana' da bulunan SED bakımından orta dereceli bir ilkokulda bulunan biri deney ikisi kontrol grubu olmak üzere üç farklı şubede öğrenim gören toplam 115 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir. Araştırma verileri "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" ve "Teele Çoklu Zeka Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, okuduğunu anlama, akademik başarı ve öğrencilerin türkçe dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Kolaç (2008) yapmış olduğu çalışmada ilkokuma öğretiminde çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel

verilerin kullanıldığı deney ve kontrol gruplu karma desen tercih edilmiştir. Araştırma ön ve asıl uygulama kapsamında uygulanmış olup ön uygulamada toplam kırkdört asıl uygulamada ise elli öğrenci yer almıştır. Araştırma verileri; Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Davranışları Gözlem Formu ve Öğrenci Görüşleri Anket >Formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilere göre çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kullanılan yöntemin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını önemli ölçüde yükselttiği de ifade edilmektedir.

Tok (2008) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda araştırma Hatay merkezde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 64 ilkokul 3. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yedi haftalık bir sürede uygulanmıştır. Araştırma verileri "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlarından hareketle işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Yıldırım (2010) yapmış olduğu çalışmasında iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına ve okuma tutumlarına etkisini araştırmak ve yönteme ilişkin öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında nicel ve nitel verilerin kullanıldığı karma desen kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 69 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime hazineleri ve akıcı okuma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu gösterirken okuma tutumları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fak bulunmadığı ifade edilmiştir.

Erden (2016) yapmış olduğu çalışmada drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkilerinin incelemeyi amaçlamaktadır. Okuduğunu anlamaya ve tutuma ilişkin işbirlikli, drama ve geleneksel yöntemin karşılaştırıldığı bu araştırmada ön-test, son-test deney ve kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu toplamda 85 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma da iki deney grubu bir kontrol grubu bulunmaktadır. Buna göre birinci deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi ikinci deney grubuna ise drama yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel eğitim öğretim uygulaması devam

ettirilmiştir. Araştırmada verileri elde etmek için Okuduğunu Anlama Ölçeği ve Okumaya ilişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Buna göre verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri işbirlikli öğretim gören 1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 2. Deney grubunda yer alan öğrencilere göre, 2. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ise kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca 1. Deney 2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında ise anlamlı farklılık görülmediği ifade edilmektedir.

Tüzemen (2016) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımı akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma becerileri, konuşma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcıları Van ili İpekyolu ilçesinde bulunan bir okulda öğrenim gören 47 6. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test - son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri "Etkili Konuşma Becerisi Ölçeği", "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin konuşma becerisi, konuşma kaygılarında ve derse yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluştuğu ifade edilmiştir.

Erden ve Eren (2018) yapmış oldukları çalışmada drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkilerini incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcıları 82 gönüllü beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri "Bilişsel Giriş Davranışları Testi", "Okuduğunu Anlama Ölçeği" ve "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve tutum son-test puanlarının, hem drama yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin hem de mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, ancak drama yönteminin uygulandığı gruptaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca

tutum son test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkların gruplara göre anlamlı olmadığını da ifade edilmiştir.

Palak (2018) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımı birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda araştırmada tek grup ön test – son test deneysel desen tercih edilirken, araştırmanın çalışma grubunu ise Şanlıurfa'da bir ilkokulda öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilkokul öğrencilerinin sosyal becerilerini belirleyebilmek için "Sosyal Becerileri değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Tanrıverdi (2019) yapmış olduğu çalışmada Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile ders işlemenin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı ilkokulda bulunan 10'u deney ve 10'u kontrol grubu öğrencisi olmak üzere 20 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun ders işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Sekiz haftalık uygulama süreci sonunda öğrencilere başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme başarıları açısından daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum noktasında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının anlamlı bir artış göstermediği de ifade edilmektedir.

Yürüsoy (2023) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ve bu yönteme artırılmış gerçeklik entegre edilerek yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dört deney grubunda toplam 100 ve kontrol grubunda 24 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 124 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, bilimsel süreç değerlendirme testi ve bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında

artırılmış gerçeklik entegre edilen işbirlikli öğrenme grupları başarısının diğer işbirlikli grup başarılarından yüksek olduğu ve bunların da MEB'in önerdiği öğretim modelinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmektedir.

Elik (2023) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımlarından olan JİGSAW okuma yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu kapsamda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin uygulandığı çalışmanın çalışma grubunu 25 deney ve 25 kontrol olmak üzere 50 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu kapsamda 8 haftalık bir uygulama sürecini içeren çalışmanın verileri "Edison Ampulü Buluyor" adlı okuduğunu anlama ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yaklaşımı tekniği olan JİGSAW okuma yönteminin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ifade edilmektedir.

Kara ve Zorlu (2023) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen öğrenme yönelik motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 53 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ses konusu başarı testi ve fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim ortamında işbirlikli öğrenme modelinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri geliştirdiği ifade edilmiştir.

Aydoğan (2024) yapmış olduğu çalışmada okuma metinlerindeki arkası yarın tekniğini kullanarak ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve dinleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmada tek gruplu ön test – son test deneysel desen tercih edilirken, araştırmanın çalışma grubunu ise Niğde ili merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 26 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Dinleme Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilere uygulanan tekniğin konuşma kaygıları üzerinde olumlu etki yaptığı ve anlaml bir farklılık oluştuğu ifade edilmiştir.

Köseoğlu (2024) yapmış olduğu çalışmada okuma çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde iki farklı okulda öğrenim gören toplamda 14

dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi uygulamasının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiş ve deney grubu lehine anlamlı farklılık oluştuğu ifade edilmiştir.

Kuru ve Akoğlu (2024) yapmış oldukları çalışmada ilkokul öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları konuşma kaygılarının bazı değişkenler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştirler. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama türü tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Kahramanmaraş ilinde öğrenim gören 388 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısına, öğrencileri okutan öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve bu öğretmenlerin değişme durumlarına, öğrencilerin kimin yanında yaşadıklarına göre konuşma kaygılarında herhangi bir farklılık bulunamadığı ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerine, öğrencinin ailesinin aylık kazancına ve okulun olduğu yere göre öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygılarında ise anlamlı farklılıklara rastlandığı ifade edilmiştir.

Sever Serezli ve Akyol (2024) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun tekniklerle hazırlanan etkinliklerin Türkçe dersinde grup etkileşiminin nasıl sağlandığına, grup içi çatışmaların nasıl çözüldüğüne ve grup üyelerinin duygularını nasıl ifade ettiğine yönelik öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak incelemişlerdir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından bütüncül çoklu durum çalışması kapsamında yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda öğrenim gören 54 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin sosyal beceriler kapsamında ilişkiyi başlatma ve sürdürme alt temasında arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi, akranla iletişim kurma ve yardım isteme gibi önemli sosyal becerileri geliştirdiği ifade edilmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan yurt içi çalışmalar incelendiğinde; çalışmalarda kullanılan yöntemin özellikle okuma ve dinleme becerileri üzerinde etkisi (Elik, 2023; Erden, 2016; Erden & Eren, 2018; Güngör Kılıç, 2004; Kuşdemir Kayıran, 2007 & Tok, 2008), sosyal beceriler üzerindeki etkisi (Palak, 2018; Sever Serezli & Akyol, 2024),

akademik başarı, kaygı ve tutum üzerindeki etkisini (Aydoğan, 2024; Kara & Zorlu, 2023; Köseoğlu, 2024; Kuru & Akoğlu, 2024; Yürüsoy, 2023) araştıran çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kullanılan yöntemin konuşma becerisine etkisini (Karabay, 2005; Tanrıverdi, 2019; Tüzemen, 2016) inceleyen sınırlı sayıda kaynak olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Potuk ve Yıldız (2016) konuşma becerisine yönelik çalışmaların eğilimlerini incelediği toplamda 88 yüksek lisans, doktora tezi ve makalelerden oluşan çalışmasında hedef kitle açısından en çok ortaokul öğrencilerinin tercih edildiğini, ayrıca konuşma becerisinin okuma, dinleme ve yazma becerileriyle ilişkilendirilme oranının düşük olduğunu ifade etmiştirler. Ayrıca Aydeniz (2021) yapmış olduğu çalışmada 2015-2019 yılları arasındaki dört temel dil becerisi alanında yapılan tezleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre konuşma becerisinde okuma ve yazma becerilerine göre daha az sayıda ve yeterli düzeyde çalışma yapılmadığını ifade etmektedir.

Yurt içinde yapılan işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak okuma ve dinleme becerileri, sosyal beceriler ile akademik başarı, kaygı ve tutum gibi alanlara odaklandığı görülmektedir. Bu durum, yöntemin öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlama potansiyeline yönelik farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların sayıca fazla olması, bu becerilerin eğitim programlarında öncelikli alanlar olarak ele alındığını da ortaya koymaktadır. Öte yandan, konuşma becerisine yönelik araştırmaların hem sayıca az hem de çoğunlukla ortaokul ve üzeri seviyelerde yoğunlaştığı, ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çalışmaların ise oldukça sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkilendirilme oranının düşük olması, bu alanda bütüncül bir yaklaşım eksikliğine işaret etmektedir. Bu durum, işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak erken yaşta konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bilimsel çalışmaların eksikliğini ve bu alandaki akademik boşluğu açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yapılan çalışma, işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin konuşma becerileri, tutum ve kaygılarını geliştirme potansiyelini ele alarak, hem literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hem de eğitimde bu yöntemin uygulama alanını genişletmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, yapılan çalışma işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin konuşma becerileri, tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı ve gelecekteki çalışmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2.10.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Yurt dışı literatür incelendiğinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde ve dil becerilerinde kullanımı ile ilgili dikkat çekici birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir;

Johnson, Johnson, Roy, ve Zaidman (1985) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme grupları içerisindeki konuşma becerisi açısından sözlü etkileşimde yüksek orta ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunda 48 dördüncü sınıf öğrencisi yer almaktadır. Öğrenciler 15 gün boyunca günde 55 dakika olmak üzere işbirlikli öğrenme gruplarında derslere katılmıştır. Araştırmanın verileri beş alt boyuttan oluşan gözlem şeması ile elde edilmiştir. Gözlem şemasında yer alan alt boyutlar; görevle ilgili bilgiyi paylaşma, bilgilerin ayrıntılı olarak açıklanması, birbirini öğrenmeye teşvik etme, birbirimizin sonuçlarına katılmama ve yorum yapma ve kişisel duyguları paylaşma şeklindedir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre sözlü etkileşimde düşük ve orta seviyedeki öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşıma göre yürütülen programda olumlu yönde başarı gösterdiği ifade edilmektedir.

Gillies ve Ashman (2003) yapmış oldukları çalışmada ilkokul birinci ve üçüncü sınıflardaki öğrencilerin davranışlarını ve etkileşimlerini incelemişlerdir. Araştırmada iki farklı grup düzeninin öğrencilerin etkileşimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini karşılaştıran bir deneysel araştırma kullanılmıştır. Bu kapsamda birinci sınıfatn 212, üçüncü sınıftan 184 öğrenciyle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri Öğrencilerin etkileşimleri, davranışları ve öğrenme sonuçları gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre deney gruplarında yer alan öğrencilerin, kontrol gruplardaki akranlarına kıyasla daha işbirlikçi davrandıklarını ifade edilmiştir. Özellikle üçüncü sınıf öğrencileri, deney gruplarında daha yüksek okuma ve öğrenme sonuçları elde ettikleri ifade edilmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda yapılan etkinliklerin, öğrencilerin işbirliği, yardım etme ve öğrenme başarıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ifade edilmiştir.

Ferrer (2004) yapmış olduğu çalışmada hem öğretmen hem de öğrenciler üzerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu bağlamda öğretmen ikişerli gruplar halinde gruplayarak bir gruba işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak çalışmalarını diğer gruba ise geleneksel öğretim programının uygulanmasını sağlayarak sosyal becerilerini ve pedagojik içerik bilgilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Diğer yandan işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ders anlatan öğretmenlerin yetiştirdikleri ilkokul

öğrencilerinin de kavramsal anlayış ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler sosyal beceriler, gözlem ve kontrol listeleriyle elde edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile eğitim gören öğretmenlerin sosyal beceri ve pedagojik bilgileri ayrıca öğrencilerin de sosyal beceri ve kavramsal anlayış becerileri değerlendirildiğinde işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak eğitim veren öğretmenlerin ve öğrencilerinin diğer gruba göre gelişme gösterdiği ifade edilmektedir.

Pattanpichet (2011) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımın öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkisini incelemiştir. Bu kapsamda 35 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri öğrenci günlükleri, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını belirlemek için dörtlü likert tipi ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin konuşma performanslarında iyileşme tespit edildiği ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine yönelik olumlu geri bildirimler verildiği ifade edilmiştir.

Lucena ve San Jose (2016) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için etkili olup olmadığını incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenemolojik yaklaşıma güre yürütülmüştür. Bu kapsamda bir ilkokuldaki beşinci sınıf öğrencilerinin tamamı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında işbirlikli öğrenme yaklaşımı yoluyla öğrencilerin öğretim bölümleri sırasında akranları veya sınıf arkadaşlarıyla daha fazla etkileşime girdiğini ve kendilerini daha fazla ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca isteksiz ve korkak öğrencilerin sınıfta tartışılan kavramlarla ilgili fikirlerini ve görüşlerini paylaşmalarında olumlu yönde etki olduğu ifade edilmiştir.

Aris Rodriguez (2017) kısa hikayelerin dil becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelendiği çalışmasında öğrencileri konuşmaya teşvik etmek amacıyla işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre sınıf içi etkinlikler uygulamıştır. Araştırma verilerini öğrenci ürünleri olan yazılı kompozisyonlar ve sözlü raporlar, öğretmen günlüğü ve anket ile toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kullanılan stratejinin, öğrencilerin sözlü dili geliştirmek için yararlı olduğu, sözlü dile maruz kalarak dil edinimlerini ve pratiklerini geliştirmeye yönelttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin edebiyat farkındalığınıda artırdığını da ifade etmiştir.

Kandasamy ve Habil (2018) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenmenin öğrencilere konuşma becerilerinde nasıl yardımcı olabileceğini ve nasıl rehberlik edebileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanının çalışma grubunu 36 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerle yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile birlikte konuşma, sunum, tartışma, yeniden ifade etme, telaffuz, ayrıntılandırma ve akranlarını motive etme gibi öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girdikleri ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kullanılan yöntemden keyif aldıkları ve rahat sunum yapabildikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, öğrenci merkezli ve öğretmen müdehalesinin az olduğu bu yöntemin dil öğrenmede eğlenceli bir yol olduğunu ifade etmiştirler.

Nievecela ve Ortega-Auquilla (2019) işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin İngilizce sözlü performansları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 24 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri, sınıf gözlemleri, grup tartışmaları ve öğrencilerin sözlü performanslarını belirlemek için kullanılan ölçme aracı ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre; öğrenciler, anlama, etkileşim, akıcılık ve telaffuz gibi değerlendirme kriterlerinde olumlu gelişme gösterdiği, işbirlikli öğrenme stratejilerine karşı olumlu tutum gösterdiği ve işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile birlikte konuşmaya daha istekli oldukları ifade edilmiştir.

Nhi, Ngoc, Dan, ve Nghia (2022) yapmış oldukları çalışmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kaygı düzeylerine ve konuşma performanslarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları yaşları 7- 11 arasında değişen toplam 48 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Çocuklar İçin Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği", "Öğretmen Günlüğü" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma hafta da iki defa olmak üzere beş haftada 10 uygulama ile tamamlanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını ve konuşma performanslarını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmiştirler.

Nabila, Artha, ve Tussa'diah (2024) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme etkinliklerinin konuşma kaygısını azaltmadaki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih

edilmiştir. Araştırmaya deney ve kontrol grubunda 25'er öğrenci olmak üzere toplam 50 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri "Duygusal Zeka Ölçeği" ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmek için likert tipi ölçekle elde edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisinde olumlu etki gösterdiği ve konuşma kaygılarında olumlu yönde iyileşme olduğu ifade edilmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan yurt dışı çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların kullanılan yöntemin dil becerileri üzerindeki etkisini (Aris Rodriguez, 2017), sosyal beceri, davranış, etkileşim ve akademik başarıya etkisini (Ferrer, 2004; Gillies & Ashman, 2003; Vaughan, 2002), konuşma kaygısına etkisini (Nabila, Artha & Tussa'diah, 2024; Nhi, Ngoc, Dan & Nghia, 2022) ve konuşma becerisi ve akademik başarıya etkisini (D. W. Johnson, Johnson, Roy & Zaidman, 1985; Kandasamy & Habil, 2018; Lucena & San Jose, 2016; Nievecela & Ortega-Auquilla 2019; Pattanpichet, 2011) inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Gillies (2016) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal etkileşim, grup dinamikleri, öğretmen rehberliği ve öğrencilerin düşünme süreçleri gibi konuları kapsayan çalışmaları incelemiştir. Araştırmaya göre kullanılan yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu; öğretmenlerin rehberlik rolünün ise bu süreçte kritik öneme sahip olduğu sonuçlarına ulaşıldığı ifade edilmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan yurt dışındaki araştırmalar, yöntemin dil becerileri, sosyal etkileşim ve akademik başarı gibi birçok farklı alanda olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Bu çalışmalar, yöntemin sadece bilişsel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerinin ve öğrenme tutumlarının da güçlendirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmen rehberliğinin ve grup içi dinamiklerin, öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Buna rağmen, ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik konuşma kaygısı ve tutumları gibi duygusal ve davranışsal boyutları ele alan araştırmaların sayısının sınırlı olduğu da görülmektedir. Bu eksikliğin, erken yaşlarda konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmaya yönelik müdahalelerin yetersiz kalmasına neden olabileceği de düşünülmektedir. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin konuşma becerileri, tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların önemi daha da artmaktadır. Bu nedenle, yapılan araştırma işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin konuşma becerileri,

tutum ve kaygılarını geliştirmedeki önemini ortaya koyarak alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve tutumlarının geliştirilmesi, kaygılarının ise azaltılması amaçlanan bu çalışmada araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalar olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bu kapsamda araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ön test puanları dikkate alınarak deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuna çalışmamızın bağımlı değişkeni olan işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama on hafta devam etmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubunun son test puanları dikkate alınarak bağımlı değişkenimizin etkisi test edilmiştir.

Araştırmanın deseni kapsamında ön test verileri incelenmiş, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deneysel bir araştırmanın gereklilikleri doğrultusunda uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ise deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Araştırma bir deney ve bir de kontrol grubu olmak üzere iki grubu kapsamaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören toplam 28 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan Araştırmanın çalışma grubunda, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü gibi sınırlı unsurlar sebebiyle ulaşılabilir ve uygulanması kolay olan birimlerin seçilmesi tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu örnekleme yakın çevrede yer alan ve ulaşılması kolay, araştırmaya katılmaya istekli olan kişiler üzerinden gerçekleştirilen örnekleme tekniğidir (Erkuş, 2009).

Tablo 4

Betimsel İstatistik Tablosu

		f	%
Cinsiyet	Erkek	16	57,1
	Kız	12	42,9
	Toplam	28	100,0
Grup	Kontrol	14	50,0
	Deney	14	50,0
	Toplam	28	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil olan katılımcıların 16'sının (%57,1) erkek, 12'sinin (%42,9) kız olmak üzere 28 kişiden oluştuğu görülmektedir. Bu katılımcılar 14'ü deney grubu 14'üde kontrol grubu olmak üzere araştırmada yer almıştır. Deney grubunun öğretmeni mesleğinde 20. yılını tamamlamış bir kadın öğretmen; kontrol grubunun öğretmeni ise mesleğinde 24 yıllık deneyime sahip bir erkek sınıf öğretmenidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve tutumlarının nasıl geliştirilebileceğini, kaygılarının ise nasıl azaltılabileceğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kayıtlarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma tutum gelişim durumunu belirleyebilmek için Guvey Aktay ve Mermi (2022) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma kaygısı gelişim durumunu belirleyebilmek için ise Uysal, Sakız, Birkan ve Akman, A. (2019) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin

Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından rubrik geliştirilmiştir (Ek 1). Geliştirilen rubrik için öncelikle literatür taraması yapılarak konuşma becerisi ile ilgili alt boyutlar ve madde havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen alt boyutlar ve madde havuzundan örnek bir ölçme aracı taslağı hazırlanmıştır. Buna göre hazırlanan taslak form "telaffuz, ses, akıcılık, içerik, organizasyon ve zaman olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşturulmuştur. Taslak form hazırlandıktan sonra alanında uzman üç akademisyen tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda taslak formda inceleme sonrası uzmanlardan alınan görüşlere göre alt boyutlarda değişiklikler yapılmıştır. Buna göre taslak formun alt boyutları "içerik, söyleyiş, prozodi, akıcılık, sunum ve zaman" olarak değiştirilmiştir. Daha sonra hazırlanan formun pilot uygulaması Tokat/Merkez'de bulunan bir ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Bu kapsamda dördüncü sınıfa giden 13 öğrenciye sağlık, kültür ve spor başlıkları altında yaşlarına uygun sorular sorularak cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar konuşma becerilerinin değerlendirilebilmesi için ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları, hazırlanan taslak form ile alanında uzman dört akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar arasındaki uyuşum yüzdesi Kohen'in Kappa katsayısı formülü .80 olarak belirlenmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda taslak formda yer alan alt boyutlar altındaki bazı maddelerde anlaşılabilirliği artırmak için düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Buna göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan form 6 alt boyuttan ve 3 düzeyden oluşmaktadır. Buna göre formda yer alan alt boyutlar; "içerik, söyleyiş, prozodi, akıcılık, sunum ve zaman" olarak belirlenmiştir. Formda yer alan maddeler "1. Düzey, 2. Düzey ve 3. Düzey" olacak şekilde belirlenmiştir. Formun puanlaması ise 1. düzey 1 puan, 2. düzey 3 puan ve 3. düzey 5 puan olacak şekilde değerlendirilmeye uygun görülmüştür. Buna göre hazırlanan form en düşük 6 en yüksek 30 puan olacak şekilde değerlendirilebilecektir. Bu kapsamda aşağıda örnek bir değerlendirmeye yer verilmiştir.

Tablo 5

İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriğinin Kullanımına Yönelik Örnek Bir Değerlendirme

Ö.1. ön test:
"Ödev yaparken eee yazılışıma dikkat ederim güzel mi yazıyorum kötü mü yazıyorum. … ımm bide ımm hangi ödevi yapıcağıma dikkat ederim… ee eve geldiğimde ilk önce ödevimi yaparım. … bide yanımda kalem silgi bulundururum yanlış yaparsam da silgiyle silerim. Ee güzel yazmıya da dikkat ederim."
Yukarıda Ö.1. kod adlı deney grubu öğrencisinin ön test ses kaydından alınan konuşma metni yer almaktadır. Buna göre rubrikte yer alan alt boyutlar ve düzeyleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.
İçerik alt boyutu ve düzeyleri
1.Düzey: Konuşma sırasında konu dışına çıkmadan konuşamaz. Konuyu yeterince açıklayamaz (Konuyla ilgili soruları yanıtlayamaz.).
2. Düzey: Konuşma sırasında çoğunlukla konu dışına çıkmadan konuşur. Konuyu açıklamada (Konuyla ilgili soruları tam olarak yanıtlayamaz.) eksiklikler görülür veya gereksiz tekrarlar yapılmıştır.
3. Düzey: Konuşma sırasında konu dışına çıkmadan konuşur. Konuyu tam olarak açıklar (Konuyla ilgili soruları yanıtlar.) ve gereksiz tekrarlar yapılmamıştır.
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında konuşmanın genelinde seçmiş olduğu ödev konu başlığına uygun cümleler kurduğu, ancak "ödev yaparken nelere dikkat edersin?" sorusunu tam olarak açıklayamadığı, kısa cümlelerle ayrıntıya girmeyerek yüzeysel cevaplar verdiği ayrıca gereksiz tekrar yaptığı da görülmektedir. Bu nedenle konuşmasının içerik alt boyutu değerlendirildiğinde 2. düzeyde geliştirilebilir seviyede olduğu tespit edilerek 3 puan verilmiştir.
Söyleyiş alt boyutu ve düzeyleri
1.Düzey: Konuşmasında şive ve ağız özelliklerine yer verir; Ses, hece ve kelimeleri doğru telaffuz edemez.
2. Düzey: Konuşmasının genelinde bazı şive ve ağız özelliklerine rastlanır. Ses, hece ve kelimelerin telaffuzunda hatalar vardır.
3. Düzey: Konuşmasını akıcı bir şekilde, şive ve ağız özelliklerini kullanmadan konuşur. Ses, hece ve kelimelerin telaffuzunda çok az hata yapar veya hiç hata yapmaz.
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında bazı şive ve ağız özelliklerine rastlandığı ayrıca bazı kelimelerin telaffuzunda (bide, yapmıya, yazılışıma), hatalar yaptığı görülmektedir. Bu nedenle konuşmasının söyleyiş alt boyutu değerlendirildiğinde 2. düzeyde geliştirilebilir seviyede olduğu tespit edilerek 3 puan verilmiştir.
Prozodi alt boyutu ve düzeyleri
1.Düzey: Konuşmasını anlaşılabilir bir hızda tamamlayamaz. Kelime ve cümleleri vurgu ve tonlama özelliklerine dikkat ederek tamamlayamaz.
2. Düzey: Konuşmasının genelini anlaşılabilir bir hızda tamamlamada sıkıntılar vardır. Kelime ve cümleleri vurgu ve tonlamada bazı hatalar yaparak tamamlar.
3. Düzey: Konuşmasını anlaşılabilir bir hızda tamamlar. Kelime ve cümleleri vurgu ve tonlama özelliklerine dikkat ederek tamamlar.
Konuşma becerisinin bu alt boyutu daha çok öğrencinin sesinin duyulmasıyla ilgilidir. Bu sebeple bu değerlendirme ancak ses kaydı dinleyerek puanlanmalıdır. Tüm bunlar dikkate alındığında öğrencinin ses kaydı dinlendiğinde öğrencinin konuşmasında zaman zaman işitilebilir ses tonunun altına düştüğü için sıkıntılar olduğu, ayrıca vurgu ve tonlamada da bazı hatalar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle konuşmasının prozodi alt boyutu değerlendirildiğinde 2. düzeyde geliştirilebilir seviyede olduğu tespit edilerek 3 puan verilmiştir.
Akıcılık alt boyutu ve düzeyleri
1.Düzey: Konuşmasının genelinde tekrarlar (yani, şey vb. kelimeler), gereksiz sesler ve duraksamaların tamamı baskın bir şekilde görülür.
2. Düzey: Konuşmasında tekrarlar (yani, şey vb. kelimeler), gereksiz sesler ve duraksamalar gibi unsurlardan biri baskın bir şekilde görülür.
3. Düzey: Konuşmasının genelinde tekrarlar (yani, şey vb. kelimeler), gereksiz sesler ve duraksamalar görülmez.
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında gereksiz sesler ve duraksamaların (eee ve ımm) baskın şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle konuşmasının akıcılık alt boyutu değerlendirildiğinde 2. düzeyde geliştirilebilir seviyede olduğu tespit edilerek 3 puan verilmiştir.
Sunum alt boyutu ve düzeyleri

1.Düzey: Konuşmasıyla ilgili düşüncelerini ifade edemez. Düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde anlatmak için herhangi bir girişimde bulunmaz.
2. Düzey: Konuşmasıyla ilgili düşüncelerini ifade etmede ve ayrıntılarıyla açıklamada eksiklikler vardır. Düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde sıraya koyarak anlatmada ve cümleler arası anlamsal bağlantılar kurmada eksiklikler vardır.
3. Düzey: Konuşmasıyla ilgili düşüncelerini ifade eder ve ayrıntılarıyla açıklar. Düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde sıraya koyarak anlatır ve cümleler arası anlamsal bağlantıları kurar.
Konuşma becerisinin bu alt boyutunun değerlendirilmesinde öğrencinin sesinin duyulmasına da ihtiyaç vardır. Bu sebeple bu değerlendirme ancak ses kaydı dinleyerek puanlanmalıdır. Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında konuşmanın genelinde düşüncelerini ifade etme ve konuya egemen bir tavırla sürdüreme noktasında eksikliklerinin olduğu, düşüncelerini aktarırken anlamsal bağlar kurmada, kaygı ve heyecanını kontrol etmede eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle konuşmasının sunum alt boyutu değerlendirildiğinde 2. düzeyde geliştirilebilir seviyede olduğu tespit edilerek 3 puan verilmiştir.
Zaman alt boyutu ve düzeyleri
1.Düzey: Konuşmasını verilen sürede tamamlayamaz. (30 sn'den az olan konuşmalar kabul edilir.)
2. Düzey: Konuşmasında verilen sürenin büyük bir bölümünü kullanır. (En fazla 45 sn olan konuşmalar kabul edilir.)
3. Düzey: Konuşmasını verilen sürede tamamlar. (En fazla 1 dk'dan 15 sn eksik veya 1 dk'dan fazla olan konuşmalar kabul edilir.)
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında araştırmacının son soruyu sorduktan sonra deney grubu öğrencisinin konuşmaya başlamasıyla birlikte başlatılan ve öğrencinin konuşmasını bitirdiği an ile durdurulan zaman dikkate alınarak yapılan ölçüm neticesinde konuşmasını 52 saniyede tamamladığı tespit edilmiştir. Geçen bu süre zarfında konuşmasının büyük bir bölümünü konuşmak için kullanmıştır. Bu nedenle konuşmasının zaman alt boyutu değerlendirildiğinde 2. düzeyde geliştirilebilir seviyede olduğu tespit edilerek 3 puan verilmiştir.
Ö.1. kod adlı deney grubu öğrencisinin ön test ses kaydı dikkate alınarak alanında uzman üç araştırmacı tarafından yapılan puanlama neticesinde öğrencinin konuşma becerisi değerlendirme rubriğinden toplamda 18 puan aldığı ve tüm alt boyutlarda geliştirilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
Ö.1. Son test
"Ben dikkatimi dağıtmam. Yani kendimi ödeve veririm. Eğer ödev yapmazsam kendimi başka şeylere adayamam. Yani eem ödev çok önemli ödevimizi yapmadan okula gidersek öğretmenimizin karşısında utanırız. Ödevi yaparken aklımızı oraya vermemiz lazım orayla ilgisi olması lazım. Yani tam olarak eve gittiğimizde ilk önce ödevimizi yapmamız lazım. Ödevi dikkati dağıtmadan dikkatimi oraya veririm. Kendimi ödeve veririm yani. Ödevde anlamadığım yerleri düşünürüm. İlk önce öğretmenimin not aldığı yerlere bakarım sonra ödevimin ilk sayfasını yaparım. Sonra arka sayfasını da yaparım. Eğer arka sayfasından başlarsak yani diyelim ön sayfada okumalık bir şey var. Arka sayfaya göre yapmamız lazım. Ama arka sayfaya direk başlarsak o şeyi anlamayız. O yüzden ilk önce ön sayfadan başlamalıyız."
Yukarıda Ö.1. kod adlı deney grubu öğrencisinin son test ses kaydından alınan konuşma metni yer almaktadır. Buna göre rubrikte yer alan alt boyutlar ve düzeyleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.
İçerik alt boyutu
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında konuşma esnasında konu dışına çıkmadan konuştuğu, konuyla ilgili yöneltilen ve konuşma kaydının dikkate alındığı son sorudan itibaren gereksiz tekrarlar yapmadığı görülmektedir. Bu nedenle konuşmasının içerik alt boyutu değerlendirildiğinde 3. düzeyde yeterli seviyede olduğu tespit edilerek 5 puan verilmiştir.
Söyleyiş alt boyutu
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında konuşmasını şive ve ağız özelliklerini kullanmadan akıcı bir şekilde tamamladığı, kelimelerin telaffuzunda ise çok az hata yaptığı görülmektedir. Bu nedenle konuşmasının söyleyiş alt boyutu değerlendirildiğinde 3. düzeyde yeterli seviyede olduğu tespit edilerek 5 puan verilmiştir.
Prozodi alt boyutu
Konuşma becerisinin bu alt boyutu daha çok öğrencinin sesinin duyulmasıyla ilgilidir. Bu sebeple bu değerlendirme ancak ses kaydı dinleyerek puanlanmalıdır. Tüm bunlar dikkate alındığında öğrencinin ses kaydı dinlendiğinde konuşmasını anlaşılabilir bir hızda tamamladığı, konuşmanın genelinde ise vurgu ve tonlamaya dikkat ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle konuşmasının prozodi alt boyutu değerlendirildiğinde 3. düzeyde yeterli seviyede olduğu tespit edilerek 5 puan verilmiştir.
Akıcılık alt boyutu
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında konuşmasının genelinde gereksiz sesler kullanmadığı ve duraksamalar yapmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle konuşmasının akıcılık alt boyutu değerlendirildiğinde 3. düzeyde yeterli seviyede olduğu tespit edilerek 5 puan verilmiştir.

Sunum alt boyutu
Konuşma becerisinin bu alt boyutunun değerlendirilmesinde öğrencinin sesinin duyulmasına da ihtiyaç vardır. Bu sebeple bu değerlendirme ancak ses kaydı dinleyerek puanlanmalıdır. Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında konuşmanın genelinde düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmektedir. Ayrıca düşüncelerini aktarırken anlamsal bağlar kurarak, kaygı ve heyecanını kontrol ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle konuşmasının sunum alt boyutu değerlendirildiğinde 3. düzeyde yeterli seviyede olduğu tespit edilerek 5 puan verilmiştir.
Zaman alt boyutu
Öğrencinin konuşma kaydı dikkate alındığında araştırmacının son soruyu sorduktan sonra deney grubu öğrencisinin konuşmaya başlamasıyla birlikte başlatılan ve öğrencinin konuşmasını bitirdiği an ile durdurulan zaman dikkate alınarak yapılan ölçüm neticesinde konuşmasını 2 dakika 16 saniyede tamamladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle konuşmasının zaman alt boyutu değerlendirildiğinde 3. düzeyde yeterli seviyede olduğu tespit edilerek 5 puan verilmiştir.
Ö.1. kod adlı deney grubu öğrencisinin son test ses kaydı dikkate alınarak alanında uzman üç araştırmacı tarafından yapılan puanlama neticesinde öğrencinin konuşma becerisi değerlendirme rubriğinden toplamda 30 puan aldığı ve tüm alt boyutlarda yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik tutumlarını ölçmek için Guvey Aktay ve Mermi (2022) tarafından geliştirilen (Ek 3) ölçek 2019-2020 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde öğrenim gören 99 üçüncü sınıf ve 128 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 225 öğrenciye uygulanmıştır. Alanla ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra madde havuzu oluşturulmuştur. Buna göre hazırlanan madde havuzunda toplam 106 madde bulunan çalışma için uzman görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda hazırlanan taslak ölçek uzman görüşleri sonrasında 32 maddeye düşürülmüştür. Maddelerin güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Ön uygulama sonrasında ve yapılan analizler neticesinde ölçek 18 maddeye düşürülmüştür. Buna göre hazırlanan ölçek; inanç, davranış ve algı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. İnanç boyutunu1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. madde, davranış boyutunu 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler ve algı boyutunu ise 16, 17 ve 18. maddeler oluşturmaktadır. Bu kapsamda ölçekte toplam 18 madde bulunmaktadır. Ayrıca hazırlanan ölçek üçlü likert tipi şeklinde olup "hiçbir zaman, bazen ve her zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır.

3.3.3. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmek için Uysal, Sakız, Birkan ve Akman (2019) tarafından geliştirilen (Ek 4) ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir ilkokulda uygulanmıştır. Araştırmaya dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 316 öğrenci katılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle literatür taramasına dayalı 30 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuş; geliştirilen maddeler üç alan uzmanı, iki dil uzmanı

ve bir ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere altı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde 29 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek ortaya çıkmıştır. Veri analizleri açımlayıcı faktör analizi kullanılarak yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için yapılan analizlerde KMO değeri .78 ve Bartlett küresellik testi değeri ise $p < .001$ olarak tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde faktör yükü .30'un altında olan maddeler çıkartılmış ve 14 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek korku, özgüven ve heyecan olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Korku boyutunu 1, 2 ve 10. madde, özgüven boyutunu 3,5,6 ve 9. madde ve heyecan boyutunu ise 4, 7, 8, 11, 12, 13 ve 14. madde oluşturmaktadır. Ayrıca hazırlanan ölçek beşli likert tipi şeklinde olup "bana hiç uygun değil, bana uygun değil, bana biraz uygun, bana uygun ve bana tamamen uygun seçeneklerinden oluşmaktadır.

3.3.4. Pilot Uygulama

Yapılan çalışmada kullanılacak işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun etkinlikler önceden hazırlanmıştır. Uygulama aşamasında sorun yaşanmaması için hazırlanan etkinlikler içerisinden üç etkinlik başka bir okulda araştırmacı tarafından dördüncü sınıfta eğitim gören 18 öğrenciye uygulanmıştır. Üç hafta süre ile pilot uygulamanın yapıldığı okuldaki öğrenciler deney ya da kontrol grubunda yer almamıştır. Pilot uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere herhangi bir ölçme aracı uygulanmamış olup araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin sınıfta uygulanabilirliğine, sınıf içi etkileşimin gerçekleşip gerçekleşmediğine ve zaman yönetimine uygunluğuna bakılmıştır.

Pilot uygulama esnasında araştırmacı tarafından kısa notlar alınarak hazırlanan etkinliklerle ilgili eksik yönler ve güçlendirilmesi gereken yönler belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenci grupları oluşturulurken sınıfta kargaşanın oluşmaması için belirli bir sistemin kullanılması gerektiği ve bu sistemin uygulama yapılacak öğrencilere en başından anlatılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlik öncesi süreçte kullanılacak etkinliklerin süre olarak daha kısa tutulması esas zamanın ana etkinliğe verilmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Etkinliklerin uygulanması aşamasında gruplarda oluşabilecek tartışmaları engellemek için araştırmacının daha dikkatli davranması ve sınıf yönetimine ayrıca dikkat etmesi gerektiği de gözlemlenmiştir. Pilot uygulama süreci boyunca uygulanan etkinliklerde grup etkileşimi ve etkinliklere katılımda isteklilik hali gözlemlenmiştir. Bu durumun işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerine ve konuşmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan dördüncü sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerindeki mevcut durumlarını belirleyebilmek amacıyla velilerden onam alınarak öğrencilerden ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarını almak için Deniz ve Yıldız'ın (2024) yapmış oldukları çalışmada yer alan öğrencilerin konuşmayı tercih ettikleri konular içerisinden "oyun, kitap okuma, ödev, spor, alışveriş ve yemek" konuları seçilerek araştırmacı tarafından konuşma görevleri formu oluşturularak (Ek 2) öğrencilerin konuşmaları kaydedilmiştir. Oluşturulan form üzerinden iki uzman görüşü alınarak form düzenlenmiştir. Oluşturulan konuşma görevlerinde yer alan konular (oyun, kitap okuma, ödev, spor, alışveriş ve yemek) renkli kartlar formunda hazırlanarak öğrencilerin önüne bırakılmıştır. Daha sonra öğrencilere bazı yönergeler verilmiştir. Aşağıda konuşma görevleriyle ilgili formda öğrencinin seçtiği "oyun" konu başlığı neticesinde karşılaşacağı soru ve görevler anlatılmıştır:

"Merhaba arkadaşım önümüzde "oyun, yemek, kitap okuma, spor yapma, dizi/film izleme, alışveriş ve ödev" konu başlıklarını içeren ve farklı renklerde hazırlanmış kartlarımız var. Birlikte konuşabilmemiz için bu kartlarda bulunan ve ilgini çeken konulardan bir tanesini seçmen gerekiyor. İlgini çeken konuyu seçtikten sonra konuşmaya başlayabiliriz". Yönergesi verildikten sonra öğrencinin önünde bulunan konulardan bir tanesini seçerek onaylaması beklenmiştir. Oyun konu başlığını tercih eden bir öğrenci ile yapılan görüşme örneği aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: Arkadaşlarınla oyun oynamayı sever misin?

Öğrenci: Evet severim.

Araştırmacı: Ben de severim. En sevdiğim oyun futbol. Senin en çok sevdiğin oyun hangisi?

Öğrenci: …….

Araştırmacı: Sevdiğin oyunlardan bir tanesinin nasıl oynandığını anlatabilir misin?

Öğrenci: …….

Öğrencilerin konuşması için hazırlanan formdaki diğer yönergeler benzer şekilde oluşturulmuştur. Öğrenci son yönergeden sonra anlatacağı oyun için konuşmaya başladığında araştırmacının rolü, "başka" ve "tamam" kelimelerini kullanarak konuşmanın ilerlemesini ya da bitmesini sağlayacak şekilde olmuştur. Burada amaç öğrencinin konuşmasına dahil olmamak ve öğrenciyi konuşması için farklı sorular sorarak

yönlendirmemektir. Bu bağlamda öğrencilerin mevcut durumunu öğrenmek için ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra öğrencilerden alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından hazırlanan "İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre iki sınıf arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Öğrencilerin mevcut konuşma tutum ve kaygı durumlarını öğrenmek için ön test olarak "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" ve "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Ön test verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin mevcut konuşma becerisi, tutum ve kaygı durumlarında anlamlı farklılık görülmediği için deney ve kontrol grupları belirlenerek deney grubunda araştırmacı tarafından işbirlikli öğrenme yaklaşımına göre hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretim programına göre eğitim verilmesi sağlanmıştır. Aşağıda deney grubu öğrencilerine uygulanan etkinliklerin haftalık ders planı ve örnek bir ders planı anlatılmıştır.

Tablo 6

Çalışma Planı

ÇALIŞMA PLANI				
Hafta	Konuşma Türü	Etkinlik	Teknik	Ders Saati
1. Hafta	Ön test uygulamasının yapılması			
2. Hafta	Hazırlıksız konuşma	Konuşma ortamları ve beden dili (sohbete dayalı konuşmalar)	Öğrenci takımları başarı bölümleri	40+40 dk
3. Hafta	Hazırlıksız konuşma	Sorgulama (soru sorma ve cevap verme)	Birlikte soralım birlikte öğrenelim	40+40 dk
4. Hafta	Hazırlıklı konuşma	Münazara (aynı konunun iki farklı yönünün tartışılması)	Akademik çelişki-anlaşmazlık	40+40 dk
5. Hafta	Hazırlıklı konuşma	Tartışma (Hacivat ve karagöz örneği)	Akademik çelişki-anlaşmazlık	40+40 dk
6. Hafta	Hazırlıksız konuşma	Kendini tanıtma (kim milyoner olmak ister örneği)	Öğrenci takımları başarı bölümleri	40+40 dk
7. Hafta	Hazırlıklı konuşma	Söz korosu (23 Nisan şiiri örneği)	Birlikte öğrenme	40+40 dk
8. Hafta	Hazırlıklı konuşma	Münazara (sokak hayvanları örneği)	Akademik çelişki-anlaşmazlık	40+40 dk
9. Hafta	Hazırlıklı konuşma	Tartışma (tekerlemeler örneği)	Birlikte öğrenme	40+40 dk
10. Hafta	Hazırlıklı konuşma	Tartışma (mahkeme kurma örneği)	Birlikte öğrenme	40+40 dk
11. Hafta	Hazırlıklı konuşma	Anlatı (fıkra örneği)	Öğrenci takımları başarı bölümleri	40+40 dk
12. Hafta	Son test uygulamasının yapılması			

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunda bir hafta ön test ve bir hafta da son test olmak üzere toplam 12 haftalık uygulama yapılmıştır. Bu süre içerisinde 10 hafta sürecek şekilde öğrencilere işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerden üç tanesi öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle, üç tanesi akademik çelişki- anlaşmazlık tekniğiyle, üç tanesi birlikte öğrenme tekniğiyle bir tanesi de birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniğiyle hazırlanmıştır. Etkinliklerden yedi tanesi hazırlıklı konuşma türleriyle (münazara, tartışma, anlatı, söz korosu) üç tanesi ise hazırlıksız konuşma türleriyle (konuşma ortamları ve beden dili, kendini tanıtma, sorgulama) şekillendirilmiştir. Hazırlanan etkinlikler haftada bir gün 40'ar dakikadan oluşan iki ders saatinde uygulanacak şekilde planlanmıştır. Aşağıda iki haftalık örnek ders planları anlatılmıştır.

Deney grubuna uygulanan örnek ders planı 1: Hazırlıklı konuşma, tartışma (Hacivat ve karagöz örneği)

Yöntem – teknik: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi – Akademik Çelişki – Anlaşmazlık

Bu teknik öğrencilerde problem çözme, bilgi değişimi, yaratıcılık, başarı ve hatırda tutma, öğrenme sürecine öğrenci katılımı sağlama gibi becerileri geliştirmek amacıyla kullanılan güçlü ve katılım sağlayıcı bir tekniktir. Öncelikli olarak öğrenciler ikişer kişilik gruplara ayrılır. Örneğin; okunan bir parçadaki "kahraman doğru mu yaptı, yanlış mı?" türünden çelişki kullanılabilir. Süreç sonunda bahsi geçen konunun olumlu olumsuz yönleri hep birlikte değerlendirilir.

Süreç:

- İlk önce beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin ramazan ayında oynanan oyunlar hakkında konuşmaları istenir.
- İkinci olarak sınıfta öğrencilerle birlikte uygulanacak etkinlik için Hacivat ve karagöz kuklaları hazırlanır.
- Daha sonra öğrencilerin Hacivat ve karagöz oyununu canlandırmaları için ikişer kişilik gruplar oluşturulur. Her grubun konusu hazırlanacak olan torbadan rastgele seçilerek belirlenir.
- Öğretmen öğrencilere gözlem ve rehberlik yaparak süreci kontrol eder.
- Yapılan etkinlikle ilgili konuşma ortamı oluşturularak süreç değerlendirilir.

Etkinlik öncesi: Öğrencileri uygulanacak olan etkinliğe hazırlamak ve etkinlikle ilgili bilgi vermek amacıyla beyin fırtınası yaptırılır. Bu süreçte;

- Ramazan ayında çevrenizde ne gibi kültürel etkinlikler yapılıyor.
- Hacivat karagöz oyunu denilince aklınıza ne geliyor.
- Hacivat ve karagöz oyunu nasıl oynanır.

Şeklinde öğrencileri uygulanacak etkinliğe hazırlamak için sorular sorulur. Daha sonra sınıf ikişerli gruplara ayrılır. Ayrılan her gruba Hacivat ve karagöz diyaloglarını içeren metinler dağıtılır.

Etkinlik sırası: İşbirlikli öğrenme yöntemi / akademik çelişki - anlaşmazlık tekniğinin uygulanmasını sağlamak ve öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesiyle konuşmalarını sağlamak amacıyla tartışma etkinliği uygulanmıştır. Uygulama süreci aşağıda anlatılmıştır.

Öğretmen, Hacivat ve karagöz kuklalarını hazırlamak için sınıfa daha önceden getirmiş olduğu malzemeleri öğrencilerine tanıtır. Bu malzemeler: A3 boyutunda Hacivat ve karagöz renkli fotokopisi, makas, balon tutacağı, yapıştırıcı ve kuklaların oynaklığını sağlamak için tuhafiyeden alınan çıtlar. Malzemeler tanıtıldıktan sonra öğretmen öğrencilerini etrafına toplayarak videoda anlatıldığı şekliyle kuklaları hazırlar (Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Daha sonra öğrencilerine Hacivat karagöz diyaloglarını tanıtır. Belirlenen gruplardaki kişilere aynı diyaloglar verilerek hazırlanmaları istenir. Örnek diyalog aşağıdaki gibidir:

İftar Bilmecesi

(Hacivat, arkadaşının arkasından yetişir.)

HACİVAT – Merhaba Karagöz'üm, uğurlar olsun!

KARAGÖZ – İftar kokuları burnuna dolsun!

HACİVAT – Hah hah hah!… Eksik olma, beni yine güldürdün! Aman!…

KARAGÖZ – Ne oldu Hacı Cavcav, kel kafanı bit mi ısırdı?

…diyaloğun devamına Ek 6'da yer verilmiştir.

Yukarıda örneği olan diyaloğa benzer farklı diyaloglar gruplara dağıtılır. Daha sonra sırası gelen grubun diyaloglarını sınıfta hazırlanan kuklalar yardımıyla canlandırmaları istenir. (Bu süreçte öğrencinin Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemine dikkat etmesi ve canlandırdığı diyaloglar aracılığıyla vurgu ve tonlamaya dikkat etmesine dikkat çekilir).

Etkinlik sonrası: Sınıf ortamında yapılan "Hacivat ve karagöz" etkinliği sonrasında sınıfta konuşma ortamı oluşturularak;

- İletişimde yanlış anlaşılmaların nelere yol açacağı
- Toplumdaki diğer kişilerle neden iyi iletişim kurmamız gerektiği,
- Olumlu ilişkilerin toplumu nasıl rahatlattığı,
- Karşılaştığımız olumsuz durumların sebep-sonuç ilişkisi ile ilgili ne düşündükleri hakkında değerlendirmeler yapılır.

Deney grubuna uygulanan örnek ders planı 2: Hazırlıksız konuşma, Konuşma ortamları ve beden dili (sohbete dayalı konuşmalar)

Yöntem - teknik: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi- Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği

Bu teknikte 2-4 kişilik heterojen öğrenci grupları oluşturulur. Konu öğretmen tarafından genellikle düz anlatım ve tartışma yöntemleriyle sunulur. Öğrenciler takımda oldukları arkadaşlarıyla konuya hâkim olana kadar çalışırlar. Bu teknikte öncelikle önemli olan ortak başarının sağlanması ve gruptaki herkesin konuyu öğrenmesidir.

Süreç:

- İlk önce ısınma etkinlikleri yaptırılır. Bu süreçte sınıf listesinin yazılı olduğu torbadan rastgele isimler seçilerek sınıf ikiye ayrılacak şekilde iki grup oluşturulur. Daha sonra iletişim oyunu oynanır.
- İkinci olarak öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik hazırlanan konuşma ortamları etkinliğine geçilir. Bu süreçte konu başlıklarına göre sınıf gruplara ayrılır. Daha sonra her grubun konusu hazırlanacak olan torbadan rastgele seçilerek belirlenir.
- Öğretmen öğrencilere gözlem ve rehberlik yaparak süreci kontrol eder.
- Yapılan etkinlikle ilgili soru - cevap yapılarak süreç değerlendirilir.

Etkinlik öncesi: öğrencilere iletişimin önemine vurgu yapmak ve beyin fırtınası yaptırılarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak amacıyla konuşma etkinliği öncesinde bir oyun oynanmıştır:

- Öğrencilere uygulanacak etkinlik öncesi toplumda iletişimin ne kadar önemli olduğunu anlatmak ve konunun önemine dikkat çekmek için iletişim oyunu oynanmıştır. Oyundan önce araştırmacı yönergeleri açıklamıştır.
- Sınıf iki gruba ayrılmıştır.

- Birinci grup diğer arkadaşlarını ve araştırmacıyı görmeyecek şekilde sınıfa arkalarını dönmeleri sağlanmıştır.
- Daha sonra araştırmacı sessiz bir şekilde ikinci gruba bir durumu anlatan hareketler yapmıştır. Örneğin bir balon şişiriyormuş gibi yapıp havaya atmak.
- Daha sonra birinci gruptan bir öğrencinin sınıfa dönmesi istenmiştir. Yapılan hareket araştırmacı tarafından bir kez daha birinci grubun öğrencisine gösterilmiştir ve birinci gruptan bir başka arkadaşına yapması söylenmiştir. Bu durum gruptaki öğrenciler bitene kadar her gelen öğrenci diğer gelecek arkadaşına hareketi göstererek devam edecek şekilde sürdürülmüştür.
- Bütün grup bittiğinde hareketin ilk gösterildiği şekil ile grubun son öğrencisi tarafından yapılan şeklin aynı olup olmadığı sınıfta tartışılmıştır.

Etkinlik sırası: İşbirlikli öğrenme yöntemi- öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin uygulanmasını sağlamak ve öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesiyle konuşmalarını sağlamak amacıyla konuşma ortamları ve beden dili etkinliği uygulanmıştır. Uygulama süreci aşağıda anlatılmıştır.

Öğrencilere toplumda yapılan konuşmaların hangi ortamlarda yapıldığı ile ilgili bir beyin fırtınası yaptırılmıştır. Bu sürecin sonunda öğrencilerden gelen cevaplarda değerlendirilerek yapılacak etkinlikle ilgili yönergeler verilmiştir.

1. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda; pazara giden bir ailenin satıcılarla yaptığı konuşma, evde aile fertleri arasında geçen konuşma, sınıfta yapılan konuşma, müdür odasında yapılan konuşma ve arkadaşlarıyla gittikleri bir gezi sırasında yapılan konuşma konu başlıkları ile öğrenci grupları oluşturulmuştur.
2. Belirlenen konular oluşturulan gruplara torbadan rastgele seçilerek dağıtılmıştır.
3. Gruplardaki öğrencilerin verilen konuyu kendi aralarında tartışması sağlanmıştır.
4. Tüm grup üyelerinin konuya hâkim olması sağlanarak bir konuşma metni hazırlamaları istenmiştir.
5. Konuşma metninin hazırlanması için öğrencilere 5-10 dakika süre verilmiştir.
6. Daha sonra yazılanlardan hareketle günlük konuşma örnekleri sınıf ortamında canlandırılmıştır.

Etkinlik sonrası: Sınıf ortamında hazırlanarak canlandırılan konuşma metinleri araştırmacı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir.

- Konuşmaların neden ortamlara göre değiştiği,
- Konuşma metinleri hazırlanırken nelere dikkat ettikleri,
- Beden dilinin neden önemli olduğu ve
- Hazırladıkları konuşma metinlerinde yer alan ortamlarda daha önce bulunup bulunmadıkları ile ilgili öğrencilerle soru- cevap yöntemi kullanılarak değerlendirme yaptırılmıştır.

Yukarıda deney grubunda uygulanan örnek ders planları yer almaktadır. Bu kapsamda deney grubu öğrencilerine on hafta boyunca işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca bu süreç boyunca kontrol grubunda Türkçe öğretim programı uygulanarak süreç tamamlanmıştır. Sürecin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerindeki gelişimi incelemek için ön testte uygulanan konuşma görevleri kullanılarak öğrencilerin ses kayıtları son test olarak alınmıştır. Alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma tutum ve kaygı durumlarındaki gelişimi öğrenmek için son test olarak "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" ve "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler bulgular bölümünde açıklanmıştır.

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi, tutum ve kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla geliştirilmiş ve kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik süreçleri titizlikle yürütülmüştür. Aşağıda, yürütülen bu çalışma ile ilgili geçerlilik ve güvenirlik süreci açıklanmıştır.

3.5.1. Geçerlilik

Geçerlilik, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçmek istediği kavramları ne derece doğru ve eksiksiz ölçtüğünü ifade eder. Bu çalışma kapsamında üç farklı ölçme aracı kullanılmış ve her biri için geçerlilik sağlanmıştır.

İlk olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği" için içerik geçerliliği uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Literatür taraması sonucunda belirlenen alt boyutlar ve maddeler, alanında deneyimli dört uzmanın değerlendirmesine sunulmuş ve uzmanlar arasındaki puanlama tutarlılığı Cohen'in Kappa katsayısı ile .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, rubriğin ölçme açısından güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca rubrik, Tokat ili Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda 13 öğrenci ile yapılan pilot uygulama sonucunda test edilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak rubrik son halini almıştır. Bununla birlikte, yalnızca içerik geçerliliği değil, aynı zamanda araştırmacı tarafından yürütülen sürecin tamamı boyunca işlem geçerliğini sağlamak adına çeşitli önlemler alınmıştır. Uygulama tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüş; uygulama zamanı, ders süresi, grup oluşumu ve ortam koşulları tüm gruplarda eşit tutulmuştur. Bu standartlaştırma, uygulama sürecinin değişkenlik göstermemesini sağlayarak geçerli bir etki ölçümüne olanak tanımıştır.

Araştırmada kullanılan diğer iki ölçek olan "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" ve "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" ise sırasıyla Guvey Aktay ve Mermi (2022) ile Uysal ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilmiş ve kendi çalışmalarında kapsamlı geçerlilik analizlerinden geçirilmiştir. Tutum ölçeği için uzman görüşü ve ön uygulama süreciyle içerik geçerliliği sağlanmış, açımlayıcı faktör analiziyle yapı geçerliliği test edilmiştir. Kaygı ölçeğinde ise KMO değeri .78 ve Bartlett küresellik testi $p < .001$ olarak hesaplanmış, faktör yükleriyle birlikte yapı geçerliliği desteklenmiştir. Bu ölçekler, çalışma grubuna uygulanmadan önce literatür ve uzman değerlendirmesi ile geçerlilik açısından uygun bulunmuştur.

Ölçeklerin hedef yaş grubuna uygunluğu hem içerik uyumu hem de anlaşılırlık düzeyine göre pilot uygulamada test edilmiş, öğrencilerin maddeleri doğru anladığı ve cevaplayabildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, ölçme araçlarının uygulandığı ortam (sınıf içi, sessiz, dikkat dağıtmayan), zamanlama ve açıklamalar tüm öğrencilere aynı şekilde yapılmıştır. Bu durum ölçüm geçerliliğini güçlendirmiştir.

Dış geçerlilik açısından, araştırma Tokat ili merkezindeki tek bir ilkokulda gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubunun demografik ve sosyo-kültürel özellikleri sınırlı sayıda öğrenci ile temsil edilmiştir. Benzer özelliklere sahip farklı okullarda yapılacak araştırmalar, sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır. Ancak, seçilen okulun bölge içindeki ortalama sosyo-kültürel koşulları temsil ediyor olması, bulguların benzer nitelikteki diğer okullara genellenmesi açısından anlamlı bir dayanak oluşturmaktadır. Bu yönüyle, sınırlı sayıda örnekleme rağmen dış geçerlilik tamamen yitirilmemiş, temsiliyet açısından makul düzeyde kalmıştır.

3.5.2. Güvenirlik

Güvenirlik, ölçme araçlarının tutarlı, kararlı ve tekrarlandığında aynı sonuçları verme derecesidir. Bu çalışmada, geçerliliği sağlanan araçların güvenirliği farklı yöntemlerle test edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen konuşma becerisi rubriğinin iç tutarlılığı Cronbach Alpha analizi ile değerlendirilmiş ve $\alpha = 0.85$ olarak bulunmuştur. Bu değer, rubriğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ayrıca, rubrik uygulamasında dört uzman arasında yapılan puanlama uyumu, Cohen'in Kappa katsayısı ile .80 olarak hesaplanmış, bu da puanlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Tutum ölçeği için Guvey Aktay ve Mermi (2022) tarafından bildirilen Cronbach Alpha değeri .78 olup, bu ölçeğin de güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Benzer şekilde, Uysal ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen kaygı ölçeği faktör analizinden sonra elde edilen güvenilirlik katsayıları araştırmanın referans verileri arasında yer almaktadır.

Uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından tüm gruplara eşit uygulama sağlanmış, süre, yönerge, grup oluşturma ve etkinlik yapısı sabit tutularak işlem güvenirliği sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik sesli veriler, mümkün olan en sessiz ve kontrollü ortamlarda alınarak çevresel etmenlerin ölçüme etkisi sınırlandırılmıştır.

Test-tekrar test güvenirliği ve eş puanlayıcı güvenilirliği gibi ek analizler bu çalışmada doğrudan uygulanmamış olsa da, kullanılan ölçeklerin literatürde bu tür güvenilirlik analizleri ile desteklendiği göz önünde bulundurulmuştur.

Ayrıca, araştırmacı yalnızca veri toplama değil, aynı zamanda tüm uygulama sürecini de yönettiğinden dolayı uygulayıcı farklılığından doğacak hata olasılığı ortadan kaldırılmıştır. Ölçümden sonra veriler SPSS 24.0 yazılımında analiz edilmiş; tüm gruplarda aynı analiz teknikleri kullanılmış, veri işleme süreci sistematik biçimde yürütülmüştür.

Tablo 7

Geçerlilik ve Güvenirlik Bulguları

Geçerlilik/Güvenirlik Unsuru	Uygulanan Yöntem/Önlem	Sonuç	Sayısal Değer
İç Geçerlilik	Uzman görüşü, Cohen'in Kappa katsayısı	Uzmanlar arasında yüksek uyum sağlandı	Kappa: 0.80
Dış Geçerlilik	Farklı okullarda yapılacak çalışmalarla genellenebilirlik	Sınırlı genellenebilirlik	-
Ölçüm Geçerliliği	Uzman görüşleri, pilot uygulama	Konuşma becerisinin tüm boyutlarını kapsadı	-
Rubriğin İç Tutarlılığı	Cronbach Alpha analizi	Yüksek iç tutarlılık sağlandı	$\alpha = 0.85$
Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik	Cohen'in Kappa katsayısı	Yüksek puanlayıcı uyumu	0.80
Tutum Ölçeği İç Tutarlılığı	Cronbach Alpha (Guvey Aktay & Mermi, 2022)	Ölçek güvenilir bulunmuştur	0.78

Tablo 7'de sunulan geçerlilik ve güvenirlik bulguları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının bilimsel standartlara uygun olarak geliştirilip uygulandığını göstermektedir. İç geçerlilik için uzman görüşü ve Cohen'in Kappa katsayısı ile yapılan analizler, rubriğin ölçüm açısından tutarlılığını ortaya koymuştur. İç tutarlılık açısından Cronbach Alpha değerinin 0.85 gibi yüksek bir seviyede olması, rubriğin güvenilirliğini desteklemektedir. Ayrıca puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının da yüksek olması, farklı değerlendiricilerin rubriği benzer şekilde uygulayabildiğini göstermektedir. Kullanılan tutum ölçeğinin de literatürde güvenilirliği kanıtlanmış olup, çalışmaya uygun olduğu görülmüştür. Dış geçerlilik açısından ise, bulguların sınırlı bir örneklem üzerinde elde edilmesi nedeniyle genellenebilirliğin sınırlı olduğu ancak benzer özelliklere sahip ortamlarda benzer sonuçların elde edilebileceği ifade edilmiştir.

Buna ek olarak, araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini destekleyen diğer faktörler arasında veri toplama sürecinin sistematik şekilde planlanması, uygulama ortamlarının eşitlenmesi ve müdahale dışında kalan değişkenlerin kontrol altına alınması yer almaktadır. Ölçümden elde edilen sonuçların yalnızca tesadüfe ya da rastlantıya değil, uygulanan yönteme ve ölçme araçlarının niteliğine dayalı olduğu, örneğin, ön test-son test karşılaştırmalarında tutarlılık sağlanması, uzman görüşleri ile desteklenmiş içerik geçerliliği, ve pilot uygulama ile

uygulama sürecinde belirlenen sorunların giderilmesi gibi birçok göstergeyle desteklenmiştir.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, çalışmanın amacına uygun biçimde sistematik olarak planlanmış ve iki temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Süreçte öncelikle hazırlık çalışmaları yapılmış, ardından uygulamanın sahaya yansıyan kısmı yürütülmüştür. Süreçlerle ilgili detaylara bu başlıkta yer verilmiştir.

3.6.1. Hazırlık Aşaması

Araştırmanın hazırlık aşaması gerekli etik ve idari izinlerin alınmasıyla başlamıştır. İlk olarak Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 14.03.2024 tarih ve E.904998 sayı ile çalışmanın etik açıdan uygunluğunu gösteren etik onay belgesi alınmıştır (Ek 7). Etik kurul onayının ardından Tokat ili Merkez ilçede dördüncü sınıf öğrencisi bulunan ilkokullar tespit edilmiştir. Okul listesi ile birlikte, Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu, Etik Komisyon Onayı, AYSE Başvurusu, dilekçe, Tez Önerisi ve ölçekler Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne teslim edilmiş ve Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni (Ek 8) için gerekli başvurular yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak işbirlikli öğrenme yaklaşımı ve tekniğine uygun olarak üç haftalık örnek etkinlikler hazırlanmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde gerçekleştirilen pilot uygulama, esas uygulamanın sağlıklı ve etkili bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla planlanmıştır. Pilot uygulamanın temel amacı, veri toplama araçlarının hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğini ve işlevselliğini test etmek, uygulama sürecindeki olası aksaklıkları önceden belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapabilmektir. Bu süreçte uygulama sırasının, sürelerinin ve yönergelerin katılımcılar açısından ne derece açık ve uygulanabilir olduğu gözlemlenmiştir. Pilot uygulama, araştırmacıya sürecin işleyişi hakkında ön bilgi sağlayarak saha uygulamasına yönelik deneyim kazanmasına da olanak tanımıştır. Pilot uygulama esas uygulamanın yürütüldüğü okuldan farklı çalışma grubundaki öğrenciler ile benzer özelliklere sahip başka bir ilkokulda yapılmıştır. Uygulama sonucunda, etkinliklerde kullanılan teknikler, konuşma türleri ve uygulama sürecine ilişkin alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınmış; bu doğrultuda etkinliklere son şekli verilmiştir.

Hazırlanan etkinliklere ilişkin genel plana Ek 5'te, örnek bir ders planına ise Ek 6'da yer verilmiştir.

Tokat valiliği tarafından uygulama izni 22.04.2024 tarihinde verilmiş ve aynı hafta okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Okul idaresine yapılacak uygulamayla ilgili bilgi verilmiş ardından dördüncü sınıf öğretmenleriyle bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda yapılacak olan çalışmanın konusu, içeriği, uygulanacak olan yöntem-teknik ve etkinliklerle ilgili ayrıntılı bilgilendirme yapılarak öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunulmuştur. Öğrencilerin mevcut durumları hakkında edinilen bilgilerden yola çıkarak uygulama süreci tekrar gözden geçirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenebilmesi için öğrencilerle birebir görüşmelerin yapılacağı uygun bir ortamın gerekliliği okul idaresine bildirilmiştir. Bunun üzerine, rehber öğretmeni refakatinde okulun dördüncü sınıflarının bulunduğu katta bir sınıf ve okul kütüphanesi içerisinde ses kaydı alınmasına elverişli ortamlar gösterilmiştir. Ardından, deney ve kontrol gruplarının oluşturulabilmesi amacıyla iki aşamalı olarak ön test verileri toplanmıştır. İlk aşamada, A ve B şubelerindeki öğrenciler, sırayla sınıflarının bulunduğu katta yer alan belirlenen sınıfa çağrılarak bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra, sıradaki öğrencinin sınıf öğretmeni aracılığıyla yönlendirilmesi sağlanmış ve böylece sınıftaki öğrenciler tamamlanana kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Bu aşamada, öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin veriler elde edilmiştir. İkinci aşamada ise, öğretmenlerle yapılan istişare sonucunda belirlenen zamanlarda A ve B şubelerindeki öğrencilere konuşma tutum ve konuşma kaygısı ölçekleri açıklanarak ayrı ayrı uygulanmış, böylece araştırmanın ön test verileri tamamlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

3.6.2. Uygulama Aşaması

Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinin ardından deney grubuna haftada iki saat olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanan, işbirlikli öğrenme yaklaşımı tekniklerinden olan öğrenci takımları başarı bölümleri, akademik çelişki/anlaşmazlık, birlikte öğrenme ve birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniklerine uygun etkinlikler içeren uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programı müfredatına uygun şekilde eğitim öğretim süreci devam etmiştir.

İlk ders tanışma ardından işbirlikli öğrenme yaklaşımı, konuşma becerisi, tutum ve kaygısının tanıtımına ve bir uygulama etkinliğine ayrılmıştır. Öğrencilerin işbirliğinin, konuşmanın ve iletişimin önemini kavrayabilmeleri için sınıfta sessiz iletişim etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikte sınıfın yarısı koridora çıkarılmış ve sessizce beklemeleri sağlanmıştır. Sınıfın diğer yarısına ise araştırmacı tarafından bir balon şişirme bağlama ve havaya atma anı gösterilmiş ve anlatılmıştır. Daha sonra dışardaki öğrencilerden biri çağrılarak hareket sessiz bir şekilde gösterilmiş ve sonraki arkadaşına yapması istenmiştir. Her öğrenci bir sonraki öğrenciye bu şekli göstermeye çalışmıştır. Daha sonra gruplar yer değiştirilerek sınıftaki öğrencilere bere, atkı, eldiven ve gözlük takma anı gösterilmiş ve anlatılmıştır. Dışardaki öğrencilerden biri çağrılarak hareket sessiz bir şekilde gösterilmiş ve sonraki arkadaşına yapması istenmiştir. Her öğrenci bir sonraki öğrenciye bu şekli göstermeye çalışmıştır. İki grupta tamamlandıktan sonra ilk yapan öğrenci ile son yapan öğrencinin hareketleri karşılaştırılarak iletişim, işbirliği ve konuşma becerisi kavramları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

İkinci haftadan itibaren ise hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türü kapsamında yapılandırılmış; münazara, tartışma, sorgulama, söz korosu, anlatı gibi konuşma türlerini barındıran etkinlikler uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere kullanılan yöntem,-teknik, konuşma türü, konuşmanın konusu ve varsa materyallerle ilgili bilgi verilerek derse başlanmıştır. Süreç kullanılan tekniğe uygun grup oluşturma ve etkinliklerin uygulanmasıyla devam etmiştir. İkinci hafta başlayan öğrenci takımları başarı bölümleri ve hazırlıksız konuşma türü kapsamında yapılandırılmış etkinlikte öğrencilerin konuşma ortamları ve beden diline yönelik bilgi ve becerilerini öne çıkaran etkinlik uygulanmıştır. Bu süreçte farklı ortamlarda yapılan konuşmalar; pazara giden bir ailenin satıcılarla yaptığı konuşmalar, evde aile fertleriyle yapılan konuşmalar, sınıfta yapılan konuşmalar dikkate alınarak öğrencilere farklı ortamlarda yapılan konuşma örnekleri gösterilmeye çalışılmıştır. Bu örnekler kullanılan tekniğe uygun gruplar oluşturularak sınıfta uygulanmıştır. Daha sonra bu konuşmaların neden ortamlara göre değiştiği, öğrencilerin rollerine hazırlanırken nelere dikkat ettikleri ve beden dilinin önemine ilişkin öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süreçte gruplar oluşturulurken sınıfta kargaşa çıkmaması için hazırlanan bir torba yardımı ile isimler rastgele çekilerek gruplar oluşturulmuştur. İlk ismi öğretmen diğer isimleri ise ismi okunan öğrenciler çekerek belirlemiştir. Ayrıca ilerleyen haftalarda sınıfta kaynaşma seviyesi arttığı için öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun uygulanan

etkinliklerin sınıfa daha rahat anlatılması ve uygulanmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca materyallerle hazırlanan etkinliklerde öğrenci katılımının arttığı da gözlenmiştir.

Araştırmanın 12 haftalık deneysel boyutu tamamlandıktan sonra ön testte uygulanan iki aşamalı süreç deney ve kontrol gruplarına tekrarlanarak son test verileri elde edilmiş böylece araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin normalliği çarpıklık basıklık değerlerinin incelenmesiyle belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Tablo 8

İçerik Analizi Yaklaşımının Basamakları

	Çarpıklık	Basıklık
Konuşma becerisi (ön test)	-,494	-1,843
Konuşma son	-,144	-,111
Kaygı ön	1,148	1,495
Kaygı son	-,022	-,539
Tutum ön	-,323	-,915
Tutum son	,649	-,017

Tablo 8 incelendiğinde ön test ve son testte toplanan verilerin normalliğinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelendiği görülmektedir. George ve Mallery'e (2021) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmadığı durumlarda normal dağılım göstermemekte ve parametrik olmayan testler uygulanmaktadır. Bu durumda araştırmanın verilerinin normal dağılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla gruplar arası karşılaştırma için Mann Whitney U testi, ön test son test karşılaştırması için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Bu testler için anlamlılık katsayısı .05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın ana problemi olan "ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi, tutum ve kaygısının geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt aramak için toplanan veriler ve bu verilerin analizleri sunulmaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci problemi olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi konuşma becerileri ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Farkları Gösteren Mann Whitney U Ön Test Tablosu

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
İçerik	Kontrol	14	15,00	210,00	91,000	,704
	Deney	14	14,00	196,00		
	Toplam	28				
Söyleyiş	Kontrol	14	15,00	210,00	91,000	,704
	Deney	14	14,00	196,00		
	Toplam	28				
Prozodi	Kontrol	14	15,00	210,00	91,000	,704
	Deney	14	14,00	196,00		
	Toplam	28				
Akıcılık	Kontrol	14	15,00	210,00	91,000	,704
	Deney	14	14,00	196,00		
	Toplam	28				
Sunum	Kontrol	14	14,50	203,00	98,000	1,000
	Deney	14	14,50	203,00		
	Toplam	28				
Zaman	Kontrol	14	14,00	196,00	91,000	,704
	Deney	14	15,00	210,00		
	Toplam	28				
Konuşma	Kontrol	14	14,54	203,50	97,500	,979
	Deney	14	14,46	202,50		
	Toplam	28				

Tablo 9'da araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testteki konuşma becerisi ve alt boyutlarının grup değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için uygulanmış olan Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi alt boyutları olan içerik (N=28, z=-.380, p>.05), söyleyiş (N=28, z=-.380, p>.05), prozodi (N=28, z=-.380, p>.05), akıcılık (N=28, z=-.380, p>.05), sunum (N=28, z=.000, p>.05), zaman (N=28, z=-.380, p>.05) boyutları ve konuşma becerisi (N=28, z=-.026, p>.05) bakımından herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi alt boyutları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı bakımından ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Ön Test Tablosu

Kaygı ve Alt Boyutlar	Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Korku	Kontrol	14	11,71	164,00	59,000	,069
	Deney	14	17,29	242,00		
	Toplam	28				
Özgüven	Kontrol	14	15,29	214,00	87,000	,611
	Deney	14	13,71	192,00		
	Toplam	28				
Heyecan	Kontrol	14	14,36	201,00	96,000	,926
	Deney	14	14,64	205,00		
	Toplam	28				
Kaygı	Kontrol	14	14,07	197,00	92,000	,782
	Deney	14	14,93	209,00		
	Toplam	28				

Tablo 10'da araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön testteki konuşma becerisi kaygısı ve alt boyutları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için uygulanmış olan Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi kaygısı ve alt boyutları olan korku (N=28, z=-1.818, p>.05),

özgüven (N=28, z=-.508, p>.05), heyecan (N=28, z=-.092, p>.05) alt boyutları ve kaygı (N=28, z=-.276, p>.05) bakımından herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi kaygısı ve alt boyutları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma tutumu bakımından ön test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Ön Test Tablosu

Tutum ve Alt Boyutlar	Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
İnanç	Kontrol	14	13,00	182,00	77,000	,352
	Deney	14	16,00	224,00		
	Toplam	28				
Davranış	Kontrol	14	11,68	163,50	58,500	,068
	Deney	14	17,32	242,50		
	Toplam	28				
Algı	Kontrol	14	15,07	211,00	90,000	,698
	Deney	14	13,93	195,00		
	Toplam	28				
Tutum	Kontrol	14	11,54	161,50	56,500	,055
	Deney	14	17,46	244,50		
	Toplam	28				

Tablo 11'de araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön testteki konuşma becerisi tutumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için uygulanmış olan Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi tutumu ve alt boyutları olan inanç (N=28, z=-.995, p>.05), davranış (N=28, z=-1.828, p>.05), algı (N=28, z=-.388, p>.05) alt boyutları ve tutum (N=28, z=-1.920, p>.05) bakımından herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi tutumu ve alt boyutları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi olan işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Son Test Tablosu

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
İçerik	Kontrol	14	10,00	140,00	35,000	,001*
	Deney	14	19,00	266,00		
	Toplam	28				
Söyleyiş	Kontrol	14	10,71	150,00	45,000	,003*
	Deney	14	18,29	256,00		
	Toplam	28				
Prozodi	Kontrol	14	10,39	145,50	40,500	,002*
	Deney	14	18,61	260,50		
	Toplam	28				
Akıcılık	Kontrol	14	10,36	145,00	40,000	,002*
	Deney	14	18,64	261,00		
	Toplam	28				
Sunum	Kontrol	14	10,39	145,50	40,500	,002*
	Deney	14	18,61	260,50		
	Toplam	28				
Zaman	Kontrol	14	8,46	118,50	13,500	,000*
	Deney	14	20,54	287,50		
	Toplam	28				
Konuşma	Kontrol	14	8,25	115,50	10,500	,000*
	Deney	14	20,75	290,50		
	Toplam	28				

Tablo 12'de araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testteki konuşma becerisi ve alt boyutlarının grup değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için uygulanmış olan Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi (N=28, z=-4.126, p>.05) ve alt boyutları olan içerik (N=28, z=-3.323, p>.05), söyleyiş (N=28, z=-2.954, p>.05), prozodi (N=28, z=-3.105, p>.05), akıcılık (N=28, z=-3.135, p>.05), sunum (N=28, z=-3.105, p>.05) ve zaman (N=28, z=-4.196, p>.05) boyutları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

4.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Son Test Tablosu

Kaygı ve Alt Boyutlar	Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Korku	Kontrol	14	15,68	219,50	81,500	,444
	Deney	14	13,32	186,50		
	Toplam	28				
Özgüven	Kontrol	14	13,64	191,00	86,000	,578
	Deney	14	15,36	215,00		
	Toplam	28				
Heyecan	Kontrol	14	16,75	234,50	66,500	,147
	Deney	14	12,25	171,50		
	Toplam	28				
Kaygı	Kontrol	14	16,79	235,00	66,000	,141
	Deney	14	12,21	171,00		
	Toplam	28				

Tablo 13'te araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin son testteki konuşma kaygısı ve alt boyutları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için uygulanmış olan Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi kaygısı (N=28, z=-1.473, p>.05) ve alt boyutları olan korku (N=28, z=-.766, p>.05), özgüven (N=28, z=-.556, p>.05) ve heyecan (N=28, z=-1.451, p>.05) alt boyutları bakımından herhangi bir farklılık görülmemiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma tutumu son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Farklılıkları Gösteren Mann Whitney U Son Test Tablosu

Tutum ve Alt Boyutlar	Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
İnanç	Kontrol	14	13,54	189,50	84,500	,529
	Deney	14	15,46	216,50		
	Toplam	28				
Davranış	Kontrol	14	13,57	190,00	85,000	,548
	Deney	14	15,43	216,00		
	Toplam	28				
Algı	Kontrol	14	15,64	219,00	82,000	,412
	Deney	14	13,36	187,00		
	Toplam	28				
Tutum	Kontrol	14	14,14	198,00	93,000	,818
	Deney	14	14,86	208,00		
	Toplam	28				

Tablo 14'te araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin son testteki konuşma tutumu ve alt boyutları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için uygulanmış olan Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi tutumu (N=28, z=-.231, p>.05) ve alt boyutları olan inanç (N=28, z=-.629, p>.05), davranış (N=28, z=-.601, p>.05) ve algı (N=28, z=-.820, p>.05) alt boyutları bakımından herhangi bir farklılık görülmemiştir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci problemi olan İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma becerilerini gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Alt Boyutlar		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
İçerik Son test – ön test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,127	,002*
	Pozitif Sıralar	11	6,00	66,00		
	Eşit	3				
Söyleyiş Son test – ön test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,317	,001*
	Pozitif Sıralar	11	6,00	66,00		
	Eşit	3				
Prozodi Son test – ön test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,317	,001*
	Pozitif Sıralar	11	6,00	66,00		
	Eşit	3				
Akıcılık Son test – ön test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,162	,002*
	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	4				
Sunum Son test – ön test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,887	,004*
	Pozitif Sıralar	9	5,00	45,00		
	Eşit	5				
Zaman Son test – ön test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,358	,001*
	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
	Eşit	1				
Konuşma Son test – ön test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,217	,001*
	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
	Eşit	1				

Tablo 15'te deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama sürecinin ortaya çıkarması beklenen gelişmeleri incelemek için konuşma becerisi alt boyutlarının ön testten son teste deney grubu öğrencilerinin gelişim düzeylerini gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre konuşma becerisi ve alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık görülmüştür ($z=-3.217$, $p<.05$).

4.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma kaygısını gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Kaygı ve Alt Boyutlar		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Korku Son test – ön test	Negatif Sıralar	8	7,00	56,00	-,737	,461
	Pozitif Sıralar	5	7,00	35,00		
	Eşit	1				
Özgüven Son test – ön test	Negatif Sıralar	8	5,69	45,50	,000	1,000
	Pozitif Sıralar	5	9,10	45,50		
	Eşit	1				
Heyecan Son test – ön test	Negatif Sıralar	6	9,33	56,00	-1,338	,181
	Pozitif Sıralar	6	3,67	22,00		
	Eşit	2				
Kaygı Son test – ön test	Negatif Sıralar	6	10,42	62,50	-,629	,530
	Pozitif Sıralar	8	5,31	42,50		
	Eşit	0				

Tablo 16'da deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama sürecinin ortaya çıkarması beklenen gelişmeleri incelemek için konuşma becerisi kaygısı ve alt boyutlarının ön testten son teste öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre konuşma becerisi kaygısı ve alt boyutlarının tamamında herhangi bir farklılık görülmemiştir ($z=-.629$, $p<.05$)..

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma tutumunu gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Tutum ve Alt Boyutlar		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
İnanç Son test- ön test	Negatif Sıralar	3	2,83	8,50	-2,407	,016*
	Pozitif Sıralar	9	7,72	69,50		
	Eşit	2				
Davranış Son test – ön test	Negatif Sıralar	6	4,67	28,00	-,446	,656
	Pozitif Sıralar	5	7,60	38,00		
	Eşit	3				
Algı Son test –ön test	Negatif Sıralar	4	4,25	17,00	-,144	,886
	Pozitif Sıralar	4	4,75	19,00		
	Eşit	6				
Tutum Son test –ön test	Negatif Sıralar	5	4,60	23,00	-1,578	,115
	Pozitif Sıralar	8	8,50	68,00		
	Eşit	1				

Tablo 17'de deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama sürecinin ortaya çıkarması beklenen gelişmeleri incelemek için konuşma tutumu ve alt boyutlarının ön testten son teste deney grubu öğrencilerinin gelişim düzeylerini gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre konuşma tutumu alt boyutlarından olan inanç boyutunda anlamlı fark görülürken, konuşma tutumunun genelinde ve davranış ile algı alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir ($z=-1.578$, $p<.05$).

4.10. Araştırmanın Onuncu Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın onuncu problemi olan Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma becerilerini gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisine ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Alt Boyutlar		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
İçerik Son test – ön test	Negatif Sıralar	2	3,00	6,00	-,447	,655
	Pozitif Sıralar	3	3,00	9,00		
	Eşit	9				
Söyleyiş Son test – ön test	Negatif Sıralar	2	3,00	6,00	-,447	,655
	Pozitif Sıralar	3	3,00	9,00		
	Eşit	9				
Prozodi Son test – ön test	Negatif Sıralar	3	3,50	10,50	,000	1,000
	Pozitif Sıralar	3	3,50	10,50		
	Eşit	8				
Akıcılık Son test – ön test	Negatif Sıralar	4	4,00	16,00	-,378	,705
	Pozitif Sıralar	3	4,00	12,00		
	Eşit	7				
Sunum Son test – ön test	Negatif Sıralar	3	3,50	10,50	,000	1,000
	Pozitif Sıralar	3	3,50	10,50		
	Eşit	8				
Zaman Son test – ön test	Negatif Sıralar	2	3,00	6,00	-,447	,655
	Pozitif Sıralar	3	3,00	9,00		
	Eşit	9				
Konuşma Son test – ön test	Negatif Sıralar	4	3,13	12,50	-,256	,798
	Pozitif Sıralar	3	5,17	15,50		
	Eşit	7				

Tablo 18'da kontrol grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama sürecinin ortaya çıkarması beklenen gelişmeleri incelemek için konuşma becerisi alt boyutlarının ön testten son teste kontrol grubu öğrencilerinin gelişim düzeylerini gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre konuşma becerisi ve alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir ($z=-.256$, $p<.05$).

4.11. Araştırmanın On Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olan Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma kaygısını gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısına ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Kaygı ve Alt Boyutlar		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Korku Son test – ön test	Negatif Sıralar	2	6,50	13,00	-2,052	,040*
	Pozitif Sıralar	10	6,50	65,00		
	Eşit	2				
Özgüven Son test – ön test	Negatif Sıralar	8	6,38	51,00	-1,607	,108
	Pozitif Sıralar	3	5,00	15,00		
	Eşit	3				
Heyecan Son test – ön test	Negatif Sıralar	5	7,20	36,00	-1,041	,298
	Pozitif Sıralar	9	7,67	69,00		
	Eşit	0				
Kaygı Son test- ön test	Negatif Sıralar	4	6,75	27,00	-1,296	,195
	Pozitif Sıralar	9	7,11	64,00		
	Eşit	1				

Tablo 19'da kontrol grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama sürecinin ortaya çıkarması beklenen gelişmeleri incelemek için konuşma kaygısı ve alt boyutlarının ön testten son teste kontrol grubu öğrencilerinin gelişim düzeylerini gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre konuşma kaygısı alt boyutlarından olan korku boyutunda anlamlı fark görülürken, konuşma kaygısının genelinde ve özgüven ile heyecan alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir ($z=-1.296$, $p<.05$).

4.12. Araştırmanın On İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test konuşma tutumunu gösteren puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Tutumuna ilişkin Ön Testten Son Teste Gelişim Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Tutum ve Alt Boyutlar		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
İnanç Son test – ön test	Negatif Sıralar	2	5,25	10,50	-2,266	,023*
	Pozitif Sıralar	10	6,75	67,50		
	Eşit	2				
Davranış Son test – ön test	Negatif Sıralar	4	3,00	12,00	-2,138	,033*
	Pozitif Sıralar	8	8,25	66,00		
	Eşit	2				
Algı Son test – ön test	Negatif Sıralar	2	5,00	10,00	-,702	,483
	Pozitif Sıralar	5	3,60	18,00		
	Eşit	7				
Tutum Son test – ön test	Negatif Sıralar	3	3,17	9,50	-2,521	,012*
	Pozitif Sıralar	10	8,15	81,50		
	Eşit	1				

Tablo 20'de kontrol grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama sürecinin ortaya çıkarması beklenen gelişmeleri incelemek için konuşma tutumu ve alt boyutlarının ön testten son teste öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre konuşma tutumunun geneli ile inanç ve davranış alt boyutlarında anlamlı fark görülürken, algı alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir ($z=-2.521$, $p<.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında; araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara, alan yazında yer alan çalışmalar ışığında bu sonuçların tartışılıp yorumlanmasına ve tüm bunların neticesinde okuyuculara yararlı olacağına inanılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve tutumlarının nasıl geliştirilebileceğini, kaygılarının ise nasıl azaltılabileceğini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan araştırmanın sonuçları bu bölümde ele alınmıştır. Ayrıca her bir alt problem daha önce yapılan çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik bulguları incelendiğinde; işbirlikli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubunda, konuşma becerisinin alt boyutları olan içerik, söyleyiş, prozodi, akıcılık, sunum ve zaman boyutlarında ön test ve son test puanlarında anlamlı düzeyde farklılık görülürken, Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubunda konuşma becerisinin herhangi bir alt boyutunda anlamlı farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisini anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde geliştirdiği, Türkçe dersi öğretim programının ise öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturamadığı söylenebilir. Bu kapsamda işbirlikli öğrenme yaklaşımının sosyal ilişkilerde bireyin kendisini ifade etmek için kullandığı konuşma becerisi üzerinde olumlu etkide bulunduğu ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılarak ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ancak dört

dil becerisi, akademik başarı, sosyal beceri, davranış ve etkileşim ile ilgili çalışmaların yer aldığı söylenebilir. Bu kapsamda konuşma becerisi ve akademik başarı üzerine yapılan bazı çalışmalar; Johnson, Johnson, Roy ve Zaidman (1985) işbirlikli öğrenme grupları içerisindeki konuşma becerisi açısından sözlü etkileşimde yüksek orta ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencileri incelediği çalışmasında kullanılan yöntemin yürütülen programda olumlu yönde başarı gösterdiği ifade edilmektedir. Aris Rodriguez (2017), Altun ve Sabah (2020) ve Gonfa (2023) işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin konuşma becerisine etkisini inceledikleri çalışmalarda, kullanılan yöntemin sözlü dili geliştirmek için yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kandasamy ve Habil (2018) işbirlikli öğrenmenin öğrencilere konuşma becerilerinde nasıl yardımcı olabileceğini incelediği çalışmasında öğrencilerin kullanılan yöntemden keyif aldıkları ve rahat sunum yapabildiklerini ifade etmiştir. Karabay (2005) ve Yılar (2012) işbirlikli öğrenme yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde olumlu katkı sağladığını ifade etmektedirler. Başar, Keklik ve Batur (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak uyguladıkları yöntemin dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Lucena ve San Jose (2016) işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için etkili olup olmadığını araştırdıkları çalışmada; bu yöntem ile öğrencilerin akranları ve sınıf arkadaşlarıyla daha fazla etkileşime girdiğini ve kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca isteksiz ve konuşmaktan çekinen öğrencilerin derse katılımlarının da arttığını ifade etmektedirler. Göğebakan Yıldız (2012) ve Tüzemen (2016) işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve etkili konuşma becerisine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmektedirler. Ayrıca Tanrıverdi (2019) işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerine etkisini incelediği çalışmasında, geleneksel öğretim yaklaşımına göre kullanılan yöntemin daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle yapılan çalışmalarda konuşma becerisinin gelişimi ve akademik başarının artması noktasında ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Yapılan çalışmalar dikkate alındığında kullanılan yöntemin diğer bir dil becerisi olan okumaya yönelik çalışmalar incelendiğinde; Erden (2016), Erden ve Eren (2018), Güngör Kılıç (2004), Kuşdemir Kayıran (2007), ve Tok (2008) ilköğretim öğrencileri üzerinde okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ve okumaya yönelik tutumunlarıyla ilgili yapmış

oldukları çalışmalarda işbirlikli öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştırlar. Kırbaş (2010) ise yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde etkisini incelediğinde, geleneksel eğitim anlayışına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda kullanılan yöntemin diğer dil becerileri üzerindeki etkisinin sonuçlarına bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak hazırlanan araştırmalar genel olarak incelendiğinde ise; Çetinkaya ve Durmuş (2021) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılarak hazırlanmış 2015-2021 yılları arasındaki toplam 18 makale ve lisansüstü tezi, Kalender ve diğerleri (2023) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile akademik başarıya yönelik hazırlanan 2010-2022 yılları arasında hazırlanan lisansüstü çalışmaları, Gillies (2016) ise işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılarak yapılan çalışmaları incelemiştirler. Bu kapsamda yapılan çalışmaların sonuçlar neticesinde yapılandırmacı bir anlayışla ve işbirlikli öğrenme yöntemiyle desteklenen stratejilerin, öğrencilerin başarısını arttırma, eğitime olumlu tutum ve sosyal becerilerini geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Ulaşılan çalışmaların bulguları akademik başarı ve beceride olumlu etki yapması sebebiyle yapılan çalışmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısına yönelik bulguları incelendiğinde; Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi kaygısı ve alt boyutları olan korku, özgüven ve heyecan alt boyutları bakımından ön test son test puan ortalamaları açısından anlamlı herhangi bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısını azaltmada etkisinin anlamlı düzeyde görülmediği söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; duyuşsal faktörlerdeki değişimin, bilişsel becerilere göre daha yavaş gerçekleşebileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemesi, bu sürecin doğal bir parçası olarak da düşünülebilir. Çünkü uygulama süresinin sınırlı olması, kaygı gibi duyuşsal yönü güçlü bir yapının değişiminde etkisinin yeterli düzeyde oluşmadığı bu beklentinin gerekçesi olarak söylenebilir. Bu nedenle kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişiklik gözlenebilmesi için öğrencilerin daha uzun süreyle işbirlikli öğrenme ortamlarına maruz kalmaları gerekebileceği söylenebilir. Literatür incelendiğinde konuşma kaygısına yönelik çalışmaların bulunduğu ancak, işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla konuşma kaygısının

azaltılmasına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda literatürde yer alan çalışmalardan Parmawati (2018) işbirlikli öğrenmenin konuşma becerisi ve kaygısı üzerine yapmış olduğu çalışmada, kullanılan yöntemin konuşma kaygılarını gidererek öğrencileri motive ettiğini ifade etmiştir. Nabila, Artha, ve Tussa'diah (2024) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını ve konuşma performanslarını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmiştirler. Nhi, Ngoc, Dan ve Nghia (2022) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisinde olumlu etki gösterdiği ve konuşma kaygılarında olumlu yönde iyileşme olduğu ifade edilmiştir. Topçu Gedikli (2018) işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik tasarlanan konuşma etkinliklerinin kaygıyı azalttığını ifade etmektedirler. Ceylan ve Alamdar (2024) işbirlikli öğrenmenin konuşma kaygısı ve öz yeterliliği üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında kullanılan yöntemin konuşma becerileri ve konuşma kaygısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ifade etmiştirler. Ayrıca Aydoğan (2024), Köseoğlu (2024), Kuru ve Akoğlu (2024) yapmış oldukları çalışmalarda, metinlerdeki arkası yarın etkinliklerinin, okuma çemberi uygulamasının konuşma kaygısı üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirtmiştirler. Çalışmanın bu bulgusu işbirlikli öğrenme yaklaşımının konuşma becerisi kaygısının incelendiği ve kullanılan bu stratejinin etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmaların bulguları ile farklılık göstermektedir. Bununla birlikte Sönmez ve Özden (2024) yapmış oldukları çalışmalarda iletişim stratejileri, okuma çemberi gibi yöntemlerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Kullanılan bu yöntemin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada anlamlı düzeyde etki oluşturmadığını ifade edilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla yürütülen etkinliklere katılan deney grubu ve Türkçe dersi öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma tutumuna yönelik bulguları incelendiğinde; Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuşma becerisi tutumu ve alt boyutları olan inanç, davranış ve algı alt boyutları bakımından ön test son test puan ortalamaları bakımından herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Buradan hareketle işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma tutumuna etkisinin anlamlı bir düzeyde görülmediği söylenebilir. Bu sonuç, çeşitli pedagojik, gelişimsel ve uygulamaya dayalı etmenlerle açıklanabilir. Öncelikle, tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan karmaşık bir yapıdır. Tutum değişikliği genellikle zamanla oluşur ve kısa süreli müdahalelerle kalıcı değişim

beklemek gerçekçi olmayabilir (Bohner & Dickel, 2011). Bu sebepten dolayı yapılan çalışmada uygulama süresinin bu duruma neden olabileceği söylenebilir. Ayrıca tutum gibi öznel bir yapının ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin, öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini nesnel biçimde değerlendirmeleri noktasında güçlük yaşamış olabileceği söylenebilir. Bu yüzden, elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesine yol açmış olabilir. Literatüre bakıldığında konuşma tutumu, dil becerileri ve akademik başarı ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bunlardan; Yıldırım (2010) işbirlikli öğrenme yaklaşımının beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarında anlamlı farklılık görülmediğini ifade etmektedir. Erden (2016) işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkilerinin incelediği çalışmada kullanılan yöntemin, öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmektedirler. Karalı (2017) ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve matematiğe karşı tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında kullanılan yöntemin, matematik dersine karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre etkili olmadığı ifade etmektedir. Tanrıverdi (2019) Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlemenin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişimi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemeye amaçladığı çalışmada Türkçe dersine yönelik tutum noktasında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının anlamlı bir artış göstermediğini ifade edilmiştir. Akilan (2024) öğrencilerin ingilizce dil becerilerini geliştirmede işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında dil becerilerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuz öğretiminde de işbirlilik öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarında anlamlı fark olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu konuşma tutumu, dil becerileri ve akademik başarı ile ilgili çalışmalarda kullanılan bu stratejinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Baran (2023) işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve tutum üzerinde ne düzeyde etkili olduğunun meta-analiz yöntemi kullanılarak araştırdığı çalışmasında 2001-2018 yılları arasında yapılan çalışmalardan 21 tanesini tutum üzerine yapıldığını ifade etmektedir. Elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıda tutumu olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırma çalışmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ve alan yazında yer alan bulgular doğrultusunda politikacılara, öğretmenlere ve ilgili araştırmacılara aşağıda yer verilen önerilerde bulunulmaktadır.

1. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının konuşma becerisine katkı sağlaması, öğrencilerin uygulama etkinliklerine katılım noktasında istekli olmaları ve yöntemin sınıf içi uygulamalarındaki etkililiği göz önünde bulundurularak, çalışmanın farklı sınıf, öğrenci grubu veya değişkenlerde etkililiğinin incelenmesi önerilebilir.
2. Yapılan çalışmada tutum ve kaygı üzerinde belirgin bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu durum, farklı işbirlikli öğrenme modellerinin veya öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin kaygı ve tutumlarına daha büyük etkiler yapabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle araştırmacılara daha farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanması önerilebilir.
3. İşbirlikli öğrenme yaklaşımında sınıf içi etkinliklerin önemli olduğu görülmektedir. Bu kapsamda uygulama için hazırlanacak etkinliklerin; sınıf seviyesine uygun olup olmadığını, katılımcı sayısı bakımından uygulanabilirliğini, araştırılacak değişkene etki edebilirliğini değerlendirmek için araştırmacılara hazırladıkları etkinliklerdeki eksikliklerin giderilmesi ve uygulamanın daha önceden deneyimlenmesi açısından pilot uygulamalar yapmaları önerilebilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Buna göre eğitim planlayıcılarına ve öğretmenlere, Türkçe dersinin işlenişinde yaklaşımı kullanmaları öğrencilerin konuşma becerilerine sağlayacağı katkı bakımından önemli görülmektedir. Bu bakımdan sınıf ortamında öğrenci etkileşiminin fazla olduğu bu tür çalışmalar önerilebilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin konuşma tutumunda ve kaygısında herhangi anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Bu sonuca ulaşılmasında kaygı ve tutumun duyuşşal ve bilişsel boyutları olan bir yapıda olduğu ve kısa süreli uygulamalarla kalıcı değişim beklemenin gerçekçi olmayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda araştırmacıların uygulama süresine, öğrenci yaş gruplarının duyuşsal ve bilişsel yapılarına daha çok dikkat etmeleri önerilebilir.
6. Çalışma tasarlanırken ilkokul seviyesinde konuşma becerisi tutum ve kaygı değişkenlerini değerlendirmek için sınırlı sayıda ölçme aracına ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılara ilokul öğrencilerinin konuşma becerisi tutum ve kaygısını

farklı alt boyutlar açısından değerlendirmek için ölçme araçları geliştirmeleri önerilebilir.

KAYNAKLAR

Abbot-Smith, K., & Sturrock, A. (2024). *Developing a classroom intervention to improve conversation skills*. London: Nuffield.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology, 52,* 27-58.

Akınoğlu , O. (2013). Öğretim kuram ve modelleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 139-190). Ankara: Pegem.

Akınoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. B. Oral (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 429-446). Ankara: Pegem.

Akilan, M. M. (2024). The role of using cooperative strategy in developing students' english language skills from teachers' perspective. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 11*(1), 81-109.

Akkaya, N., & Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 61-100). Ankara: Anı.

Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Elementary Education Online, 13*(2), 622-639.

Akpan, V. I., Igwe, U. A., Mpamah, I. B., & Okoro, C. O. (2020). Socıal constructıvısm: ımplıcatıons on teachıng and learnıng. *British Journal of Education, 8*(8), 49-56.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2018). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök.

Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2020). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Akyol, H., & Şahin, A. (2019). Dil bilgisi ve imla öğretimi. H. Akyol (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 213). Ankara: Pegem.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi.* Ankara: Pegem.

Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies, 23,* 622-635.

Alrayah, H. (2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching, 11*(4), 21-31.

Altay, N. (2022). *Dil bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi* . Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerinde etkisi.* Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altun, M., & Sabah, R. (2020). The effect of cooperative learning strategies in the enhancement of EFL learners' speaking skills. *Asian EFL Journal Research Articles, 27*(2), 144-171.

Anandari, C. L. (2015). Indonesıan EFL studentsa anxıety in speech productıon: Possıble causes and remedy. *TEFLIN Journal, 26*(1), 1-16.

Anne Weber, B. (2015). *Towards the skill of writing in a foreign language. theory and practice of teaching EFL writing - with a focus on materials for the upper secondary in Austria.* Wien: Wien Universität.

Arısoy, B., & Tarim, K. (2003). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 1-14.

Aris Rodriguez, G. L. (2017). Students language skılls development through short stories. *Ikala: Revista De Lenguaje Y Cultura, 22*(1), 103-118.

Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiye, kalıcılığa, öz yeterlilik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills. *Issues in Educational Researc, 25*(4), 345-363.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2020). How to choose a readable book. *Elementary Education Online, 11*(2), 319-329.

Aydeniz, S. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 200-216.

Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2019). Konuşma türleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 120-136). Ankara: Pegem.

Aydoğan, Z. (2024). *İlkokul 2. Sınıf türkçe dersinde arkası yarın tekniğinin konuşma kaygısına ve dinleme becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Aykaç, M., & Çakır İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 47*(1), 209-234.

Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2019). Konuşma becerisi ve yaratıcı drama. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 259-283). Ankara: Pegem.

Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety.* New Jersey: Ablex.

Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve türkçe programlarındaki yeri. *KaraelmasJournal of Educational Sciences, 4*(2016), 15-24.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Baran, A. (2023). *İşbirlikli öğrenme yönteminin başarı ve tutuma etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Başar, M., Keklik, S., & Batur, Z. (2015). Konuşma becerisine ilişkin bir yöntem önerisi: SÖMET yöntemi. *International Journaul of Language Academy, 3*(3), 66-82.

Başaran, M., & Demir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek amacıyla kullandıkları yöntem-teknik ve etkinlikler üzerine bir inceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 39-54.

Baştuğ, M., & Demirgüneş, S. (2016). Türkçe öğretiminde ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda türkçe öğretimi* (s. 17-41). Ankara: Anı.

Bayraktar Cömert, Ö. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1331-1344.

Bilgin, İ., Aktaş, İ., & Çetin, A. (2014). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarına etkisi. *İlköğretim Online, 13*(4), 1352-1372.

Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 62,* 391–417.

Borich, G. D. (2014). İş birlikli öğrenme ve iş birliği süreci. G. D. Borich & B. Acat (Eds.), *etkili araştırma yöntemleri araştırma temelli uygulama* içinde (s. 355). Ankara: Nobel.

Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma eğitimi* içinde (s. 43-68). Ankara: Pegem.

Bozkurt, B. Ü., & Arıca Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Elemantary Education Online, 18*(1), 416-436.

Brennan , E. M., & Brennan , J. S. (1981). Measurements of accent and attitude toward mexican-american speech. *Journal of Psycholinguistic Research, 10*, 487-501.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching.* White Plains: Pearson.

Bumandalai, U. (2013). *The development of two units for basic training and resources for teaching English to speakers of other languages: "Developing English language learners' listening skills" and "developing English language learners' speaking skills".* Provo: Brigham Young University.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi, 3*(4), 453-464.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., & Gerde, H. K. (2013). How do ı write…? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The Reading Teacher, 66*(8), 650-659.

Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* İstanbul: Aktüel.

Ceylan, M., & Alamdar, S. G. (2024). Analitik takım tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı ve özyeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Language Academy, 12*(2), 324.

Cook, M. (1993). Anxiety, speech disturbances and speech rate. *British Journal Of Social And Clinical Psychology, 8*(1), 13-21.

Copeland, W. E., Wolke, D., Shanahan, L., & Costello, E. J. (2015). Adult functional outcomes of common childhood psychiatric problems. *JAMA Psychiatry, 72*(9), 892–899.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma süreci. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 4*, 231-243.

Crozier, W. R., & Perkins, P. (2002). Shyness as a factor when assessing children. *Educational Psychology in Practice, 18*(3), 239–244.

Çalhan, R. (2012). *İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çelik, F., & Yılmaz, G. (2017). Sosyo-kültürel faktörlerin çocukların konuşma becerisi üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 22*(4), 101-120.

Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*, 704-715.

Çetinkaya, S., & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 630-649.

Çintaş Yıldız, D., & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies, 7*(2), 319-334.

Çopur, G. (2011). *İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dağ Pestil, A., & Özden, M. G. (2018). Ana dilde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. *Journal of Awareness, 3*(Özel), 557-570.

Damanik, J. Y. (2022). Peer feedbackto ımprove ındınesian adult learners' writing skill: A literature review. *Journal of English Teaching, 8*(1), 49-58.

Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: The relationship between listening, speaking and self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research, 5*(9), 1457-1467.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 4,* 103-124.

Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem.

Demiroğlu Memiş, A. (2019). Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkçe öğretim programları. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 2-27). Ankara: Pegem.

Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, R., & Yıldız, M. (2023, Kasım). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmayı tercih ettikleri konuların belirlenmesi.* 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda USOS sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Deniz, R., & Yıldız, M. (2024). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmayı Tercih Ettikleri Konuların Belirlenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 229-247.

Ding, Y. (2021). *The relationship between children's narrative retelling and other aspects of language skills.* Oxford: University of Oxford.

Doğan, A., Uçar, S., & Şimşek , Ü. (2015). Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yer kabuğu nelerden oluşur ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 416-432.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 185-204.

Doğan, Y. (2019). Dinleme eğitimi: kuram,uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 150). Ankara: Pegem.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Mahwah: Lawrence.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah: Lawrence.

Dumanlı Kadızade, E., & Özipek, M. (2017). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde anlamsal çağrışım kavramının etkisi. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(2), 249-270.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Aslan Efe, H. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama.* Ankara: Eflatun.

Efil, H. (2023). *İşbirlikli öğrenme modelinde kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin asitler-bazlar konusundaki başarı ve tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekiz, M. A. (2021). The effect of human relations and communication lesson on eloquent speaking skill. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews, 4*(4), 252-257.

Elik, B. C. (2023). *Ayrılıp birleşme (JİGSAW) yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics, 19*(3), 221-236.

El-Sakka, S. M. (2016). Self-regulated strategy ınstruction for developing speaking proficiency and reducing speaking anxiety of egyptian university students. *English Language Teaching, 9*(12), 22-33.

Epçeçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 331-352.

Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi.* Dokora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 179-217). Ankara: Pegem.

Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Erden, G., & Eren, A. (2018). Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 2*(2), 92-118.

Ergenç, İ. (2008). Dilin beyindeki gerçekleşimi ve konuşma eylemi. *Kognitif Neurobilimler, 4*, 1-20.

Ertürk, s., & Koşar, S. (2023). Sosyal yapılandırmacılık konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 130-143.

Eysenck, M. W. (2007). *Anxiety and cognition: A unified theory.* New York: Psychology.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336–353

Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya.* İstanbul: Morpa.

Ferrer, L. M. (2004). Developing understanding and social skills through cooperative learning. *Journal of Scıence and Mathematics Education, 27*(2), 45-61.

Fisher, D., & Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher, 68*(1), 64-69.

Funk, H. D., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for devoloping listening skills. *The Reading Teacher, 42*(9), 660-663.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley: Newbury.

Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ramazan Bayramı özel bölüm (Karagöz ve Hacivat).* https://www.youtube.com/watch?v=aEXuXg9UsXE sayfasından erişilmiştir.

Gazioğlu, M. (2021). *Çoklu duyusal öğrenme modeline göre masal anlatıcılığının dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisi.* Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

George, D., & Mallery, P. (2021). *IBM SPSS statistics 27 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.

Gerçeker, M., Yorulmaz, İ., & Ural, A. (2000). Ses ve konuşma. *K.B.B. ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi, 8*(1), 71-78.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 41*(3), 39-54.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Learning and Instruction, 13*(2), 177-192.

Godwin-Jones, R. (2005). Speech technologies and language learning. *Language Learning & Technology, 9*(1), 36-47.

Gonfa, T. A. (2023). Study on effectiveness of cooperative language learning on ımproving students' english speaking skills; the case of guto adulan secondary school grade ten in focus. *English Language, Literature & Culture, 8*(3), 51-59.

Göğebakan, Y. D. (2012). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve sosyal bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Göğüş, B. (1971). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 18*, 123-154.

Gökçe, E. D. (2019). *Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Göktaş, E. (2019). *Eğitim politikası bağlamında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarı ve tutuma etkisinin meta analitik biçimde incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 75-85.

Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme: temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerin matematik başarısı ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma.* Adana: Baki.

Güler, N. (2015). İlkokul öğrencilerinin dil gelişimi ve öğretmen tutumları: Türkçe öğretimi bağlamında bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 40*(179), 263-274.

Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 49,* 7-30.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-27.

Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde "hazırlıksız konuşma" sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 5*(2), 109-124.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem.

Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmi

Güngör, S. (2012). Türkçe öğretiminde konuşma becerileri ve öğretmen yaklaşımları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(3), 457-470.

Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve ingilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Ha, T. Y. N., Nguyen, T. B. N., Nguyen, N. L. D., & Tran, T. N. (2022). The effects of collaborative learning on young ESL learners' L2 anxiety and speaking performance. *International Journal of Asian Education, 3*(2), 125–137.

Hair, J. F., Anderson, A. R., Tatham, L. R., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis.* New Jersey: Prentice Hall.

Halsey, H. N. (2018). *Investiging a parent ımplemented early lıteracy ıntervention: Effects of dıalogıc reading using alphabet books on the alphabet skills, phonologıcal awereness, and oral language of preschool chıldren.* Cambridge: Harvard Universty.

Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 89-101). Ankara: Pegem.

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability.* New York: Longman.

Hasırcı Aksoy, S., Arıcı, M. A., & Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3631-3654.

Hogan, K. (1999). Sociocognitive roles in science group discourse. *İnternational Journal of Science Education, 21*(8), 855-882.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132.

Hughes, R. (2010). *Teaching and researching speaking: Speaking.* Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=1602054

Işıtan, S. (2015). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(4), 471-492.

İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İlhan, E., & Canbulut, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent Universıty Journal of Education, 8*(1), 40-56.

İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Mana Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*, 155-160.

İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 193-206.

Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education, 117*(1), 133-140.

Jeffries, E. (2025). *Children make snap judgments about accents from the age of five.* Retrieved from https://www.thetimes.co.uk/article/children-make-snap-judgments-about-accents-from-the-age-of-five

Jensen, E. (2006). *Teaching with the brain in mind* (A. Doğanay, Çev.). Ankara: Nobel.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning teheory and research* (pp. 23-38). New York: Praeger.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning : cooperation in the classroom and school.* Virginia: ASCD.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roy, P., & Zaidman, B. (1985). Oral interactioncin cooperative learning groups:speaking, listening, and the nature of statements made by high, medium, and low achieving students. *The Journal of Psychology, 119*(4), 303-321.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom.* London: Paul Chapman.

Jones, D. (2017). Talking about talk: reviewing oracy in English primary education. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 498-508.

Jones, M. (2010). Improving speaking proficiency in ESL classrooms. *TESOL Quarterly, 44*(1), 32-46.

Kagan, D. M. (1990). How classroom teachers' beliefs shape the way they teach. *Teachers College Record, 91*(1), 65–91.

Kalender, Ş. N., Muçu, M., Kurnaz, Y., Elgörmüş, Y., Tırak, S., Elgörmüş, A., & Köylü , Y. (2023). İşbirlikli öğrenme yaklaşımı'nın akademik başarıya etkisi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *AkademikTarihve DüşünceDergisi, 10*(5), 1400-1413.

Kandasamy, C., & Habil, H. (2018). Exploring cooperative learning method to enhance speaking skills among school students. *LSP International Journal, 5*(2), 1-16.

Kara, Ö. T. (2009). İköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması ve bir uygulama örneği. *Sosyal Bilimler, 11*(2), 151-163.

Kara, Ö., & Zorlu, F. (2023). "Ses ve özellikleri" ünitesinde işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkilerinin incelenmesi. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 25*(4), 751-763.

Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Karadağ, Ö., & Maden, S. (2019). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 264-302). Ankara: Pegem.

Karadağ, Y. R., & Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 55-80). Ankara: Pegem.

Karakuş, Ö. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karalı, Y. (2017). *İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin matematik dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Karatay, H. (2019). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 250-262). Ankara: Pegem.

Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 415-445.

Kaya, S. (2019). Konuşma becerisi ve dil gelişimi: Aile faktörlerinin rolü. *Dil Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 12*(3), 34-50.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(27), 45-65.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem.

Khan, N. M., Noreen, M., & Hussaini, M. H. (2024). The ımpact of cooperative learning on students' academic achievement and social behavior. *Harf-o-Sukhan, 8*(1), 339-348.

Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kim, Y.-S. G., Gatlin, B., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2018). Theorization and an empirical ınvestigation of the component-based and developmental text writing fluency construct. *Journal of Learning Disabilities, 51*(4), 320-335.

Klimova, B. F. (2013). Approaches to the teaching of writing skills. *International Conference on Education & Educational Psychology, 112*(2014), 147-151.

Koç Akran, S., & Kocaman, İ. (2018). Karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 105-122.

Kolaç, E. (2008). *Çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 93-104.

Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement, 45*(2), 55-61.

Köseoğlu, G. E. (2024). *Okuma çemberi uygulamasının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILE Review, 27*(1), 30-35.

Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology.* Boston: McGraw-Hill.

Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 88-105.

Kuru, O., & Akoğlu, F. (2024). İlkokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 525-539.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII, 4,* 287-309.

Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lemos-Espinal, E., & Simonet, M. (2023). Effects of self-video performance on primary students' oral communication skills. *Computers & Education, 205,* 104868.

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silven, M., & Niemi, P. (2012). The role of ınference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-6 year old children. *The Reading Teacher, 47*(3), 259-282.

Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(1), 1-24.

Little, D. (2004). Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. *System, 32*(4), 379-383.

Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching, 3*(1), 119–137.

Liu, M. (2007). The role of motivation in foreign language learning. *Asian EFL Journal, 9*(4), 50-65.

Lucena, R. J., & San Jose, A. E. (2016). Co-operative learning in enhancing the speaking skills of students: A phenomenological approach. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research, 3*(2), 67-71.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 26*(3), 399-432.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24–45). Boston: McGraw-Hill.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15*(1), 3–26.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513–534.

Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2*(2), 23-38.

Maden, S. (2014). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme.* Giresun: Kirazofis.

Manguş, A. (2023). *Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul ders kitapları: ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi ve bu ögelere ilişkin öğretmen görüşleri.* Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research, 4*(1), 78–96.

Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal, 64*(4), 436–444.

Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal, 64*(4), 436–444.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Programlar arası bileşenler: Sosyal-duygusal öğrenme becerileri.* https://tymm.meb.gov.tr/programlar-arasi-bilesenler sayfasından erişilmiştir.

Mills, K. A. (2009). Floating on a sea of talk: reading comprehension through speaking and listening. *The Reading Teacher, 63*(4), 325-329.

Murad, T., Sakhnin, Y. G., & Assadi, J. (2021). The effect of teachers' attitudes towards collaborative ınstruction on students' writing and speaking skills. *Journal of Language Teaching and Research, 12*(3), 343-351.

Murillo, C. A. (2022). *Improvıng Englısh speakıng skılls of prımary students school through comıc strıps.* New York: Program of Greensboro College.

Murphey, T. (1992). The method of shadowing in language learning. *Language Teaching Research, 3*(3), 276-295.

Myhill, D., Jones, S., & Hopper, R. (2005). *Talking, listening and learning.* Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=292132

Nabila, E., Artha, D. J., & Tussa'diah, H. (2022). The effect of using collaborative learning activities to reduce speaking anxiety. *Indonesian Journal of Education, Social Sciences and Research (IJESSR), 5*(3), 22213.

Namaziandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M. (2019). The ımpact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of Language & Education, 5*(3), 83-101.

Nievecela, L. C., & Ortega-Auquilla, D. (2019). Using cooperative learning strategies to develop rural primary students' English oral performance. *English Language Teaching, 12*(11), 74–84.

Ocak, G. (2015). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 311). Ankara: Pegem.

Ondrusek, A. L. (2012). What the research reveals about graduate students' writing skills: A literature review. *Journal of Education for Library and Information Science, 53*(3), 176-188.

Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* Ankara: Anı.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkısh Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(1), 87-97.

Özdemir, E., & Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 39-50.

Özdemir, M., & Yıldız, M. (2018). Aile ve çevre faktörlerinin öğrencilerin dil gelişimi üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(2), 123-145.

Özdemir, O., & Baş, Ö. (2019). Okuma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 29-54). Ankara: Pegem.

Özden, E. S. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 1073-1089.

Özkal, N. (2020). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öztürk Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Journal of Theoretical Educational Science, 14*(2), 223-245.

Öztürk, Ö. (2017). *İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Palak, T. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Parmawati, A. (2018). Usıng analytıc teams technıque to ımprove students' speakıng skıll. *Edulitics Journal, 3*(2), 21-25.

Pattanpichet, F. (2011). The effects of using collaborative learning to enhance students' English speaking achievement. *Journal of College Teaching & Learning, 8*(11), 1–10.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341.

Polat, M. (2014). *İşbirlikli öğrenmeye dayalı okuma-yazma-sunma tekniğinin öğrenci başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Pope, B., Blass, T., Siegman, A. W., & Raher, J. (1970). Anxiety and depression in speech. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*(1), 128-133.

Potuk, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 18*, 27-28.

Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review, 24*(7), 737–767.

Rasinsky, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the schoolliteracy curriculum. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 510-522.

Reyes, A., & Vallone, L. (2008). *Constructivist strategies for teaching English language learners.* Thousand Oaks: SAGE.

Roup, C. M., Green, D. E., & DeBacker, J. R. (2020). The ımpact of speech recognition testing on state anxiety in young, middle-age, and older adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(8), 2789-2800.

Ryan, S., & Dörnyei, Z. (2009). The influence of attitudes and motivation on foreign language learning. In *Handbook of research in second language teaching and* learning (pp. 383-396). New York: Routledge.

Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.

Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi.* Ankara: Nobel.

Saha, S. K., & Singh, S. (2021). Investigating the development of speaking skill through language games in technologically underequipped EFL classroom. *MEXTESOL Journal, 45*(3), 1-15.

Sapir, E. (2012). *Language.* Retrieved from https://ebookcentral. proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=4460679

Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 10*(3), 951-960.

Sarar Kuzu, T., & Yalçınalp, S. (2024). İşbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretimi programlarındaki yerinin işbirlikli öğrenme unsurları, iletişim becerileri ve materyaller temelinde incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 53*(243), 1477-1504.

Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15–23). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Sever Serezli, E., & Akyol, H. (2024). İş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin sosyal becerilere etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 884–907

Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 7*(2), 927-937.

Sharan, S. (1990). Cooperative learning: A perspective on research and practice. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning theory and research* (pp. 285-300). New York: Preager.

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması).* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması).* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sittar, K., & Munawar, S. (2022). Effect of cooperative learning on english reading skill at elementary level in the subject of english. *Journal of Elementary Education, 32*(2), 55-70.

Skehan, P. (2009). Task-based language learning: A review of issues. *Language Teaching, 42*(3), 319-355.

Slavin, R. E. (1966). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 43-69.

Sönmez, E. N., & Özden, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygısına etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 9*(1), 71-105.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y).* Palo Alto: Consulting Psychologists.

Sulak, S. E., & Süğümlü, Ü. (2019). Türkçe öğretiminde strateji, yöntem ve teknikler. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 335-368). Ankara: Pegem.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Konya: Eğitim.

Şahbaz, N. K. (2019). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 131-147). Ankara: Pegem.

Şahin, A. (2019). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 103). Ankara: Pegem.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Tanrıverdi, T. (2019). *İlkokul ikinci sınıfta işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

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

Tatham, M., & Morton, K. (2011). *A guide to speech production and perception.* Edinburg: Edinburgh University.

Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları.* Ankara: Nobel.

Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım.* Ankara: Pegem.

Tok, Ş. (2008). Effects of cooperative learning method of pairs check technique on reading comprehension. *Elementary Education Online, 7*(3), 748-757.

Topçu Gedikli, E. (2018). *İşbirliğine dayalı konuşma etkinlikleri ile İngilizce sınıf kaygısının azaltılması ve derse yönelik tutumların geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Topçuoğlu Ünal, F., & Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi.* Ankara: Pegem.

Torky, S. A. (2006). *The effectiveness of a task-based ınstruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students.* Egypt: Ain Shams University.

Tuncer, M., & Dikmen, M. (2017). İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: Çalışma grubu ile etki büyüklüğü arasındaki ilişkiye dair bir meta analiz çalışması. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 473-487.

Türk Dil Kurumu. (2022). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 137-169). Ankara: Pegem.

Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yüzücü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Uçgun, D. (2019). Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 89-105). Ankara: Pegem.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461-472.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme.* İstanbul: Biliş.

Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi, 142,* 46-60.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleymman Demirel Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(47), 181-195.

Ürün, K. B. (2020). Konuşmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - Educational Sciences, 15*(2), 1319-1327.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to mexican day care. *Developmental Psychology, 28*(6), 1106-14.

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals, 30*(3), 337-409.

Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *The Journal of Educational Research, 95*(6), 359-364.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University.

Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning, 16*(3), 140-147.

Wing-Yin Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent–child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development, 14*(2), 233-248.

Wong, M. L. (2013). Effects of teacher feedback and peer feedback on the writing performance of English as a Foreign Language learners. *TESL-EJ, 16*(2), 1-19.

Wood, D. (2002). Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching. *TESL Canada Journal, 20*(1), 1-15.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37*(3), 308–328.

Yang, L., & Wilson, K. (2006). Second language classroom readıng: A socıal constructıvıst approach. *The Reading Matrix, 6*(3), 364-372.

Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi.* Doktora Tezi, Sakarya Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yavuzer, Y. (2007). *Çocuklar ve okul: Eğitimin ilk yılları.* İstanbul: Remzi.

Yegen, Ü., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi. *Akademik AraútÕrmalar Dergisi, 17-67*, 129-144.

Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies - Educational Sciences, 14*(4), 1941-1970.

Yılar, R. (2012). İşbirlikli öğrenme uygulamalarından Jigsaw (ıı) tekniğinin sözlü anlatım dersine yönelik tutuma etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 129-140.

Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, O., Bilican Demir, S., & Kutlu, Ö. (2020). Testing the bidirectional relationship between reading and writing skills. *International Journal of Progressive Education, 16*(3), 253-269.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(17), 155-163.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal, 75*(4), 426–437.

Yürüsoy, Ş. (2023). *Artırılmış gerçeklik entegre edilen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin madde ve değişim ünitesi öğrenme çıktıları üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Zhang, X., Ardasheva, Y., & Austin, B. W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes, 59*, 1-16.

Zuhriyah, M. (2017). Storytelling to ımprove students' speaking skill. *English Education Jurnal Tadris Bahasa Inggris, 10*(1), 119-134.

EKLER

Ek 1. İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği

İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN KONUŞMA BECERİSİNİ BELİRLEME RUBRİĞİ			
BOYUTLAR	**1. DÜZEY**	**2. DÜZEY**	**3. DÜZEY**
İÇERİK	• Konuşma sırasında konu dışına çıkmadan konuşamaz. • Konuyu yeterince açıklayamaz (Konuyla ilgili soruları yanıtlayamaz.).	• Konuşma sırasında çoğunlukla konu dışına çıkmadan konuşur. • Konuyu açıklamada (Konuyla ilgili soruları tam olarak yanıtlayamaz.) eksiklikler görülür veya gereksiz tekrarlar yapılmıştır.	• Konuşma sırasında konu dışına çıkmadan konuşur. • Konuyu tam olarak açıklar (Konuyla ilgili soruları yanıtlar.) ve gereksiz tekrarlar yapılmamıştır.
SÖYLEYİŞ	1. Konuşmasında şive ve ağız özelliklerine yer verir; 2. Ses, hece ve kelimeleri doğru telaffuz edemez.	3. Konuşmasının genelinde bazı şive ve ağız özelliklerine rastlanır 4. Ses, hece ve kelimelerin telaffuzunda hatalar vardır.	5. Konuşmasını akıcı bir şekilde, şive ve ağız özelliklerini kullanmadan konuşur 6. Ses, hece ve kelimelerin telaffuzunda çok az hata yapar veya hiç hata yapmaz.
PROZODİ	7. Konuşmasını anlaşılabilir bir hızda tamamlayamaz. 8. Kelime ve cümleleri vurgu ve tonlama özelliklerine dikkat ederek tamamlayamaz.	9. Konuşmasının genelini anlaşılabilir bir hızda tamamlamada sıkıntılar vardır. 10. Kelime ve cümleleri vurgu ve tonlamada bazı hatalar	11. Konuşmasını anlaşılabilir bir hızda tamamlar. 12. Kelime ve cümleleri vurgu ve tonlama özelliklerine dikkat ederek tamamlar.

		yaparak tamamlar.	
AKICILIK	13. Konuşmasının genelinde tekrarlar (yani, şey vb. kelimeler), gereksiz sesler ve duraksamaların tamamı baskın bir şekilde görülür.	14. Konuşmasında tekrarlar (yani, şey vb. kelimeler), gereksiz sesler ve duraksamalar gibi unsurlardan biri baskın bir şekilde görülür.	15. Konuşmasının genelinde tekrarlar (yani, şey vb. kelimeler), gereksiz sesler ve duraksamalar görülmez.
SUNUM	16. Konuşmasıyla ilgili düşüncelerini ifade edemez. 17. Düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde anlatmak için herhangi bir girişimde bulunmaz	18. Konuşmasıyla ilgili düşüncelerini ifade etmede ve ayrıntılarıyla açıklamada eksiklikler vardır. 19. Düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde sıraya koyarak anlatmada ve cümleler arası anlamsal bağlantılar kurmada eksiklikler vardır.	20. Konuşmasıyla ilgili düşüncelerini ifade eder ve ayrıntılarıyla açıklar. 21. Düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde sıraya koyarak anlatır ve cümleler arası anlamsal bağlantıları kurar.
Zaman kullanımı (1 dakika)	22. Konuşmasını verilen sürede tamamlayamaz. (30 sn'den az olan konuşmalar kabul edilir.)	23. Konuşmasında verilen sürenin büyük bir bölümünü kullanır. (En fazla 45 sn olan konuşmalar kabul edilir.)	24. Konuşmasını verilen sürede tamamlar. (En fazla 1 dk'dan 15 sn eksik veya 1 dk'dan fazla olan konuşmalar kabul edilir.)

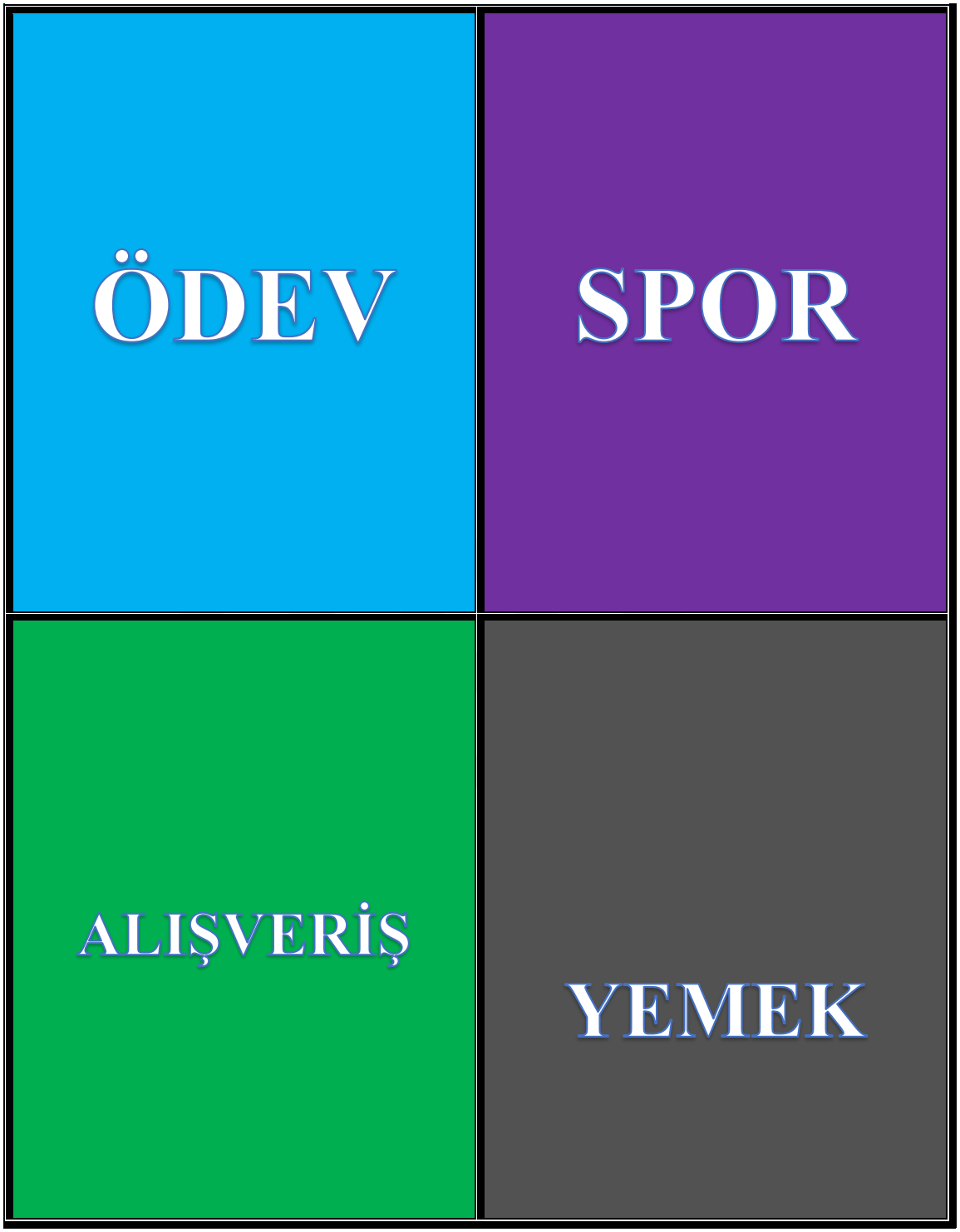
Ek 2. Konuşma Görevleri Formu

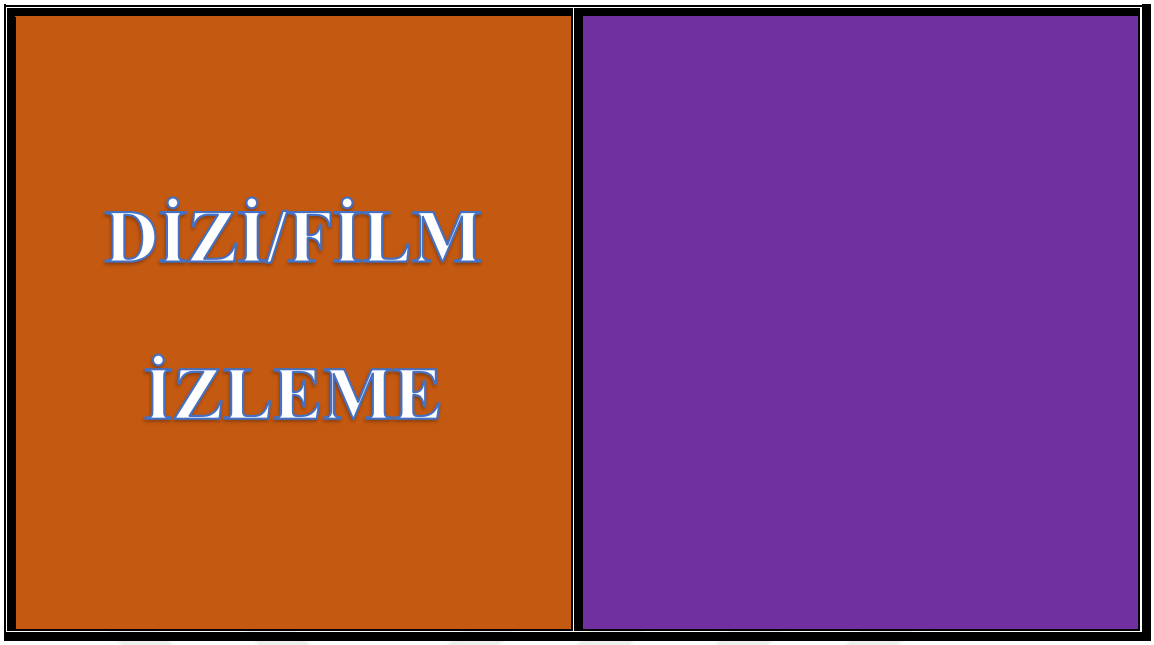
ÖN TEST VE SON TEST UYGULAMASINDA KULLANILAN KONUŞMA GÖREVLERİ

Merhaba arkadaşım önümüzde "oyun, yemek, kitap okuma, spor yapma, dizi/film izleme, alışveriş ve ödev" konu başlıklarını içeren ve farklı renklerde hazırlanmış kartlarımız var. Birlikte konuşabilmemiz için bu kartlarda bulunan ve ilgini çeken konulardan bir tanesini seçmen gerekiyor. İlgini çeken konuyu seçtikten sonra konuşmaya başlayabiliriz.

Konuşma Kartları




ÖDEV
SPOR
ALIŞVERİŞ
YEMEK



Konuşma Görevleri

1. + Araştırmacı: arkadaşlarınla oyun oynamayı sever misin?

   - Öğrenci: evet severim.

   + Araştırmacı: ben de severim. En sevdiğim oyun futbol. Senin en çok sevdiğin oyun hangisi?

   - Öğrenci: …….

   + Araştırmacı: Sevdiğin oyunlardan bir tanesinin nasıl oynandığını anlatabilir misin?

   - Öğrenci: …….

2. + Araştırmacı: yemek yemeyi sever misin?

   - Öğrenci: evet severim.

   + Araştırmacı: bende severim. Hatta en çok sevdiğim yemek kuru fasulye ve pilav. Peki, senin en çok sevdiğin yemek hangisi?

   - Öğrenci: ……..

   + Araştırmacı: Sevdiğin yemeklerden tarifini bildiğin bir yemeği anlatabilir misin?

   - Öğrenci: …....

3. + Araştırmacı: kitap okumayı sever misin?

   - Öğrenci: evet severim.

   + Araştırmacı: bende severim. Hatta okurken keyif aldığım kitaplardan bir tanesi Sefillerdi. Peki, senin okurken en çok keyif aldığın kitap hangisiydi. Aklında var mı?

   - Öğrenci: …….

   + Araştırmacı: okurken keyif aldığın kitaptan bana bahsedebilir misin?

   - Öğrenci: …….

4. + Araştırmacı: spor yapmayı sever misin?

   - Öğrenci: evet severim.

   + Araştırmacı: bende severim. Hatta en çok sabah sporu olarak yürüyüş yapmayı severim. Peki, senin ilgilendiğin bir spor dalı var mı?

   - Öğrenci: ……

   + Araştırmacı: nasıl yaptığını bana anlatabilir misin?

   - Öğrenci: ……

5. + Araştırmacı: Dizi/film izlemeyi sever misin?

   - Öğrenci: evet severim.

   + Araştırmacı: bende severim. Hatta en çok savaş filmlerini severim. Peki, sen ne tür dizi/film izlemeyi seversin.

   - Öğrenci: …….

   + Araştırmacı: izlediğin bir filmi bana anlatabilir misin?

   - Öğrenci: ……

6. + Araştırmacı: Alışveriş yapmayı sever misin?

   - Öğrenci: evet severim.

   + Araştırmacı: bende severim. Hatta en çok giyim ya da elektronik eşya üzerine alışveriş yapmayı severim. Peki, sen ne tür bir alışverişten hoşlanırsın?

   - Öğrenci: ……..

   + Araştırmacı: daha önce yaptığın bir alışveriş sürecini anlatabilir misin?

   - Öğrenci: …….

7. + Araştırmacı: Ödev yapmayı sever misin?

   - Öğrenci: evet severim.

   + Araştırmacı: bende öğrenciyken çok severdim. Hatta en çok matematikle ilgili olan ödevlerimi severdim. Peki, sen hangi dersle ilgili ödev yapmayı seversin?

   - Öğrenci: ……

   + Araştırmacı: peki, ödev yaparken nelere dikkat edersin anlatabilir misin?

   - Öğrenci: …….

Ek 3. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

No	Kendinizi aşağıda yer alan özellikler açısından değerlendiriniz.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Konuşmak düşüncelerimi ifade etmenin iyi bir yoludur.			
2	Konuşurken kelimeleri doğru seslendirmeye dikkat ederim.			
3	Konuşurken ses tonumu iyi kullanmaya özen gösteririm.			
4	Konuşmada doğru vurgulamalar yapmaya dikkat ederim.			
5	Sınıfta bir konuyu anlatırken kendimi rahat hissederim.			
6	Sınıfta konuşmak için parmak kaldırıp söz almaya dikkatederim.			
7	Konuşmamın düzgün olduğuna inanırım.			
8	Konuşurken hata yapmaktan çekinirim.			
9	Konuşurken utanırım.			
10	Konuşmaya başlarken heyecanlanırım.			
11	İnsanlarla konuşmaktan çekinirim.			
12	Konuşurken sesimin titremesinden çekinirim.			
13	Konuşurken arkadaşlarımın benimle alay edeceğinden korkarım.			
14	Topluluk karşısında konuşmaktan utanırım.			
15	Konuşurken bana aniden soru sorulmasından korkarım.			
16	Konuşmaktan hoşlanırım.			
17	Konuşmak sıkıcıdır.			
18	Konuşmak eğlencelidir.			

Ek 4. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği

	Maddeler	**Bana hiç uygun değil**	**Bana uygun değil**	**Bana biraz uygun**	**Bana uygun**	**Bana tamamen uygun**
1.	Konuşmamı öğretmenimin beğenmemesinden korkarım.					
2.	Konuşmamı arkadaşlarımın beğenmemesinden korkarım.					
3.	Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşmak beni mutlu eder.					
4.	Sınıf arkadaşlarımın karşısında konuşurken heyecanlanırım.					
5.	Düşüncelerimi sınıf arkadaşlarımın karşısında paylaşmaktan çekinmem.					
6.	Sınıf arkadaşlarımın gözüne bakarak konuşurum.					
7.	Sınıf arkadaşlarımın karşısında söyleyeceklerimi karıştırırım.					
8.	Sınıf önünde konuşurken söyleyeceklerimi unuturum.					
9.	Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşurken kendimi rahat hissederim.					
10.	Anlattıklarıma arkadaşlarımın gülmesinden korkarım.					
11.	Bir şey anlatırken çok heyecanlanırım.					
12.	Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşurken sesim titrer.					
13.	Sınıf önünde konuşma yaparken kalbim hızlı atmaya başlar.					
14.	Konuşurken cümlenin sonuna geldiğimde heyecandan başını unuturum.					

Ek 5. Uygulama Genel Planı

ÇALIŞMA TAKVİMİ				
Hafta	**Konuşma Türü**	**Etkinlik**	**Teknik**	**Ders Saati**
1.Hafta	Ön test uygulamasının yapılması			
2.Hafta	Hazırlıksız konuşma	Konuşma ortamları ve beden dili (sohbete dayalı konuşmalar)	Öğrenci takımları başarı bölümleri	40+40 dk
3.Hafta	Hazırlıksız konuşma	Sorgulama (soru sorma ve cevap verme)	Birlikte soralım birlikte öğrenelim	40+40 dk
4.Hafta	Hazırlıklı konuşma	Münazara (aynı konunun iki farklı yönünün tartışılması)	Akademik çelişki-anlaşmazlık	40+40 dk
5.Hafta	Hazırlıklı konuşma	Tartışma (Hacivat ve karagöz örneği)	Akademik çelişki-anlaşmazlık	40+40 dk
6.Hafta	Hazırlıksız konuşma	Kendini tanıtma (kim milyoner olmak ister örneği)	Öğrenci takımları başarı bölümleri	40+40 dk
7.Hafta	Hazırlıklı konuşma	Söz korosu (23 Nisan şiiri örneği)	Birlikte öğrenme	40+40 dk
8.Hafta	Hazırlıklı konuşma	Münazara (sokak hayvanları örneği)	Akademik çelişki-anlaşmazlık	40+40 dk
9.Hafta	Hazırlıklı konuşma	Tartışma (tekerlemeler örneği)	Birlikte öğrenme	40+40 dk
10.Hafta	Hazırlıklı konuşma	Tartışma (mahkeme kurma örneği)	Birlikte öğrenme	40+40 dk
11.Hafta	Hazırlıklı konuşma	Anlatı (fıkra örneği)	Öğrenci takımları başarı bölümleri	40+40 dk
12.Hafta	Son test uygulamasının yapılması			

Ek 6. Örnek Ders Planı

BEŞİNCİ HAFTA UYGULAMA ETKİNLİĞİ	
Konuşma türü	Hazırlıklı konuşma
Etkinlik	Tartışma (Hacivat ve Karagöz örneği)
Sınıf Düzeyi	4
Süre	İki ders saati (40 dk + 40 dk)
Kazanımlar	• Konu dışına çıkmadan konuşur ve konuyu tam olarak açıklar. • Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir. • Vurgu ve tonlamaya dikkat eder. • Konuşma sırasında uygun hitap cümleleri kullanır. • Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemine dikkat eder. • Konuşmasında sebep - sonuç ilişkileri kurar.
Yöntem-Teknik	*İşbirlikli Öğrenme Yöntemi- Akademik Çelişki - Anlaşmazlık* Bu teknikte öğrencilerde problem çözme, bilgi değişimi, yaratıcılık, başarı ve hatırda tutma, öğrenme sürecine öğrenci katılımı sağlama gibi becerileri geliştirmek amacıyla kullanılan güçlü ve katılım sağlayıcı bir tekniktir. Öncelikli olarak öğrenciler ikişer kişilik gruplara ayrılır. Örneğin; okunan bir parçadaki "kahraman doğru mu yaptı, yanlış mı?" türünden çelişki kullanılabilir. Süreç sonunda bahsi geçen konunun olumu olumsuz yönleri hep birlikte değerlendirilir.
Süreç	• İlk önce beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin ramazan ayında oynanan oyunlar hakkında konuşmaları istenir. • İkinci olarak sınıfta öğrencilerle birlikte uygulanacak etkinlik için Hacivat ve karagöz kuklaları hazırlanır. • Daha sonra öğrencilerin Hacivat ve karagöz oyununu canlandırmaları için ikişer kişilik gruplar oluşturulur. Her grubun konusu hazırlanacak olan torbadan rastgele seçilerek belirlenir.

	• Öğretmen öğrencilere gözlem ve rehberlik yaparak süreci kontrol eder. • Yapılan etkinlikle ilgili konuşma ortamı oluşturularak süreç değerlendirilir.
Etkinlik öncesi	**<u>Amaç:</u>** • Beyin fırtınası yaptırılarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak. Öğrencileri uygulanacak olan etkinliğe hazırlamak ve etkinlikle ilgili bilgi vermek amacıyla beyin fırtınası yaptırılır. Bu süreçte; - Ramazan ayında çevrenizde ne gibi kültürel etkinlikler yapılıyor. - Hacivat karagöz oyunu denilince aklınıza ne geliyor. - Hacivat ve karagöz oyunu nasıl oynanır. Şeklinde öğrencileri uygulanacak etkinliğe hazırlamak için sorular sorulur. Daha sonra sınıf ikişerli gruplara ayrılır. Ayrılan her gruba Hacivat ve karagöz diyaloglarını içeren metinler dağıtılır.
Etkinlik süreci	**<u>Amaç:</u>** • İşbirlikli öğrenme yöntemi / akademik çelişki - anlaşmazlık tekniğinin uygulanmasını sağlamak. • Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesiyle konuşmalarını sağlamak. **<u>Kazanım:</u>** • Konu dışına çıkmadan konuşur ve konuyu tam olarak açıklar. • Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir. • Vurgu ve tonlamaya dikkat eder. • Konuşma sırasında uygun hitap cümleleri kullanır. • Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemine dikkat eder.

	• Konuşmasında sebep - sonuç ilişkileri kurar. Öğretmen, Hacivat ve karagöz kuklalarını hazırlamak için sınıfa daha önceden getirmiş olduğu malzemeleri öğrencilerine tanıtır. Bu malzemeler: A3 boyutunda Hacivat ve karagöz renkli fotokopisi, makas, balon tutacağı, yapıştırıcı ve kuklaların oynaklığını sağlamak için tuhafiyeden alınan çıtlar. Malzemeler tanıtıldıktan sonra öğretmen öğrencilerini etrafına toplayarak https://www.youtube.com/watch?v=aEXuXg9UsXE videoda anlatıldığı şekliyle kuklaları hazırlar. Daha sonra öğrencilerine Hacivat karagöz diyaloglarını tanıtır. Belirlenen gruplardaki kişilere aynı diyaloglar verilerek hazırlanmaları istenir. Örnek diyalog aşağıdaki gibidir: **İftar Bilmecesi** (Hacivat, arkadaşının arkasından yetişir.) HACİVAT – Merhaba Karagöz'üm, uğurlar olsun! KARAGÖZ – İftar kokuları burnuna dolsun! HACİVAT – Hah hah hah!… Eksik olma, beni yine güldürdün! Aman!… KARAGÖZ – Ne oldu Hacı Cavcav, kel kafanı bit mi ısırdı? HACİVAT – Değil efendim! Sen göbeklenmişsin?… KARAGÖZ – Pataklarım ha, ağzını bozma! HACİVAT – Canım fena bir şeyi mi söyledim? KARAGÖZ – Köftehor, "Sen köpek yemişsin!" dedin ya!… HACİVAT – Efendim hiç öyle söyler miyim? Yani göbek yapmışsın diyorum. KARAGÖZ – Ne zaman börek yapmışsın?… HACİVAT – Allah iyiliğini versin, hemen saçmalamaya başladın! Kilo almışsın… KARAGÖZ – Bizde terazi yok ki, kilo alıp ne yapayım? HACİVAT – Nasıl anlatmalı?… Şişmanlamışsın!…

	KARAGÖZ – Öyle söylesene! Hay hay!… HACİVAT – Nasıl da farketmemişim? Çok kilo almışsın! KARAGÖZ – Köftehor, başka türlü geçinebilir miyim? HACİVAT – Canım, Ramazan'da kilo almanın geçinmekle ne alâkası var anlayamadım? KARAGÖZ – Anlayamayacak ne var? Her akşam birkaç iftira, her gece birkaç sahura gidiyoruz ya, tabii bir ayda yirmiiki kilo şişmanlıyorum. HACİVAT – Allah Allah?… KARAGÖZ – Sonra da parasızlıktan Ramazan sonrası on bir ay akşam yemekleri ile idare ettiğim için ayda iki kilo zayıflayıp, gelecek Ramazan'a kadar idare ediyorum. HACİVAT – Allah iyiliğini versin! Bırak şakayı ama Karagöz'üm, şişmanlık iyi değil! çeşitli hastalıklara sebep olur. KARAGÖZ – Hay hay!… Sen şimdi bırak şişmanlığı da Hacı Cavcav, aklıma bir bilmece geldi. HACİVAT – Hatırın kalmasın, sor bakalım? KARAGÖZ – Ama bilemezsen bize iftara geleceksiniz! HACİVAT – Anlayamadım? Öyle şey olur mu? KARAGÖZ – Pataklarım ha, bal gibi olur! HACİVAT – Bilmeceyi bilirsem, siz bize iftara geleceksiniz? Ters oldu ama sor bakalım? KARAGÖZ – Ters sensin! İyi dinle!… Bugün hangi gün? HACİVAT – Canım bırak bugünü de sen şu bilmeceyi sor bakalım? KARAGÖZ – Köftehor, sordum ya!… HACİVAT – Allah Allah, ne zaman sordun? "Bugün hangi gün?" dedin o kadar… KARAGÖZ – İyi ya, işte o bilmece idi.

	HACİVAT – Efendim öyle bilmece olur mu? çocuklar bile cevabını hemen verir. Bugün hangi gün olacak? Sen de biliyorsun ki Cumartesi… KARAGÖZ – Bilemedin Hacı Cavcav!… HACİVAT – Hah hah hah, haydi Pazar olsun! KARAGÖZ – Düşün de öyle cevap ver! HACİVAT – Düşünecek ne var? Cumartesi, Pazar olmazsa… Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe… KARAGÖZ – İyi düşün de sonra mızıkçılık yapma! HACİVAT – Kaldı bir gün… Bildim, Cuma!… KARAGÖZ – Bilemedin!… HACİVAT – Allah Allah?… Pekâlâ bilemedim, cevabını sen söyle bakalım! KARAGÖZ – Köftehor, bugün Ramazan günü… HACİVAT – Birâder böyle bilmece olur mu? sen uydurdun! KARAGÖZ – Baştan kabul etmeseydin! HACİVAT – Haklısın ama bana doğru dürüst bir bilmece soracaksın zannettim. Ne olacak şimdi?… KARAGÖZ – Söyledim ya, bu akşam bize iftira geleceksiniz? HACİVAT – Karagöz'üm, sen bizi kolay kolay iftara dâvet etmezsin ya, bu işin içinde bir bit yeniği var. KARAGÖZ – Bit yemi yok, fare zehiri var. HACİVAT – Pekâlâ sorması ayıp olmasın da iftarda bize neler ikram edeceksin bakalım? KARAGÖZ – Köftehor bilmiyor musun? Neler getirirseniz onları beraberce yiyeceğiz. (Yürümeye devam ederler.) Yukarıda örneği olan diyaloğa benzer farklı diyaloglar gruplara dağıtılır. Daha sonra sırası gelen grubun diyaloglarını sınıfta hazırlanan kuklalar yardımıyla canlandırmaları istenir. **(Bu süreçte**

	öğrencinin Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemine dikkat etmesi ve canlandırdığı diyaloglar aracılığıyla vurgu ve tonlamaya dikkat etmesi sağlanır.) 
Etkinlik sonrası	Sınıf ortamında yapılan "Hacivat ve karagöz" etkinliği sonrasında sınıfta konuşma ortamı oluşturularak; • İletişimde yanlış anlaşılmaların nelere yol açacağı • Toplumdaki diğer kişilerle neden iyi iletişim kurmamız gerektiği, • Olumlu ilişkilerin toplumu nasıl rahatlattığı, • Karşılaştığımız olumsuz durumların sebep-sonuç ilişkisi ile ilgili ne düşündükleri hakkında değerlendirmeler yapılır.

Ek 7. Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.03.2024-E.904998

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-904998 14.03.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ramazan DENİZ'in, Prof.Dr.Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi, Tutum ve Kaygısına Etkisinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **27.02.2024** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 377

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 8. İzin Yazısı

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-100763733 22/04/2024
Konu : Ramazan DENİZ'in
Anket Çalışma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 01/09/2023 tarihli ve E-27001677-44-82643424 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 17.04.2024 tarihli tutanağı.
d) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21.03.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-911725 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ramazan DENİZ'in hazırlamış olduğu "İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi, Tutum ve Kaygısına Etkisinin İncelenmesi" konulu çalışmalarına veri sağlamak amacıyla tez çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (d) yazı ve ekleri "Araştırma Uygulama ve Etik Kurul Komisyonu"nca incelenmiştir.

Söz konusu anketin, İlgi (a) Genelge gereği, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokul öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurunuza arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Harun KAZEZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Tutanak (1 Sayfa)
2-Gazi Ünv. Rektörlüğü Yazısı ve Yazı Ekleri (63 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.04.2024-E.931446

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-100864474 23.04.2024
Konu : Ramazan DENİZ'in
Anket Çalışma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)' nün 21.03.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-911725 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 22.04.2024 tarihli ve E-27001677-44-100763733 sayılı Onayları.

İlgi (a) yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ramazan DENİZ'e ait araştırma izni Müdürlüğümüz Anket ve Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

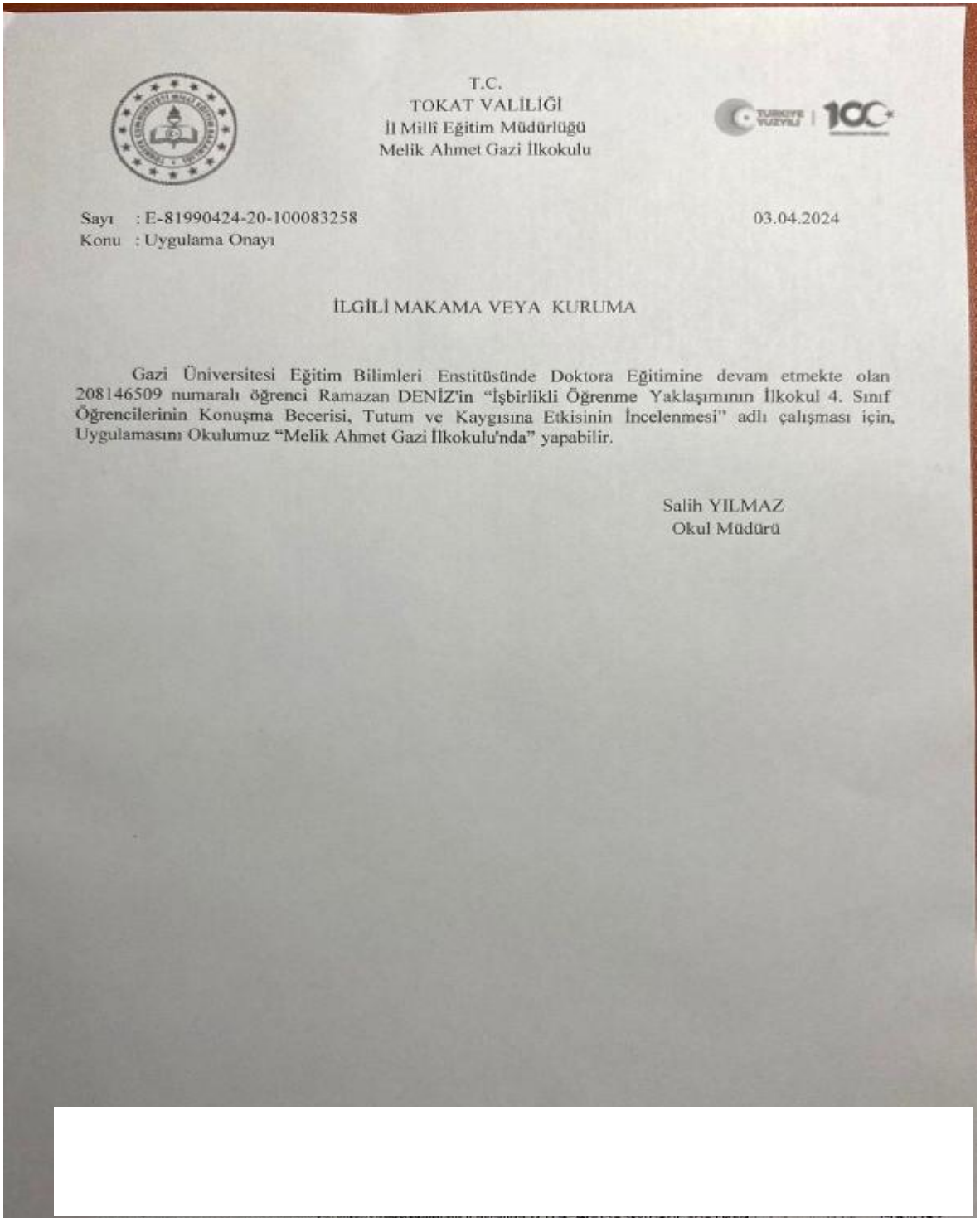
Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Hüseyin KIR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Makam Onay'ı (1 sayfa)

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 9. Uygulama Okulu Onayı



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Melik Ahmet Gazi İlkokulu

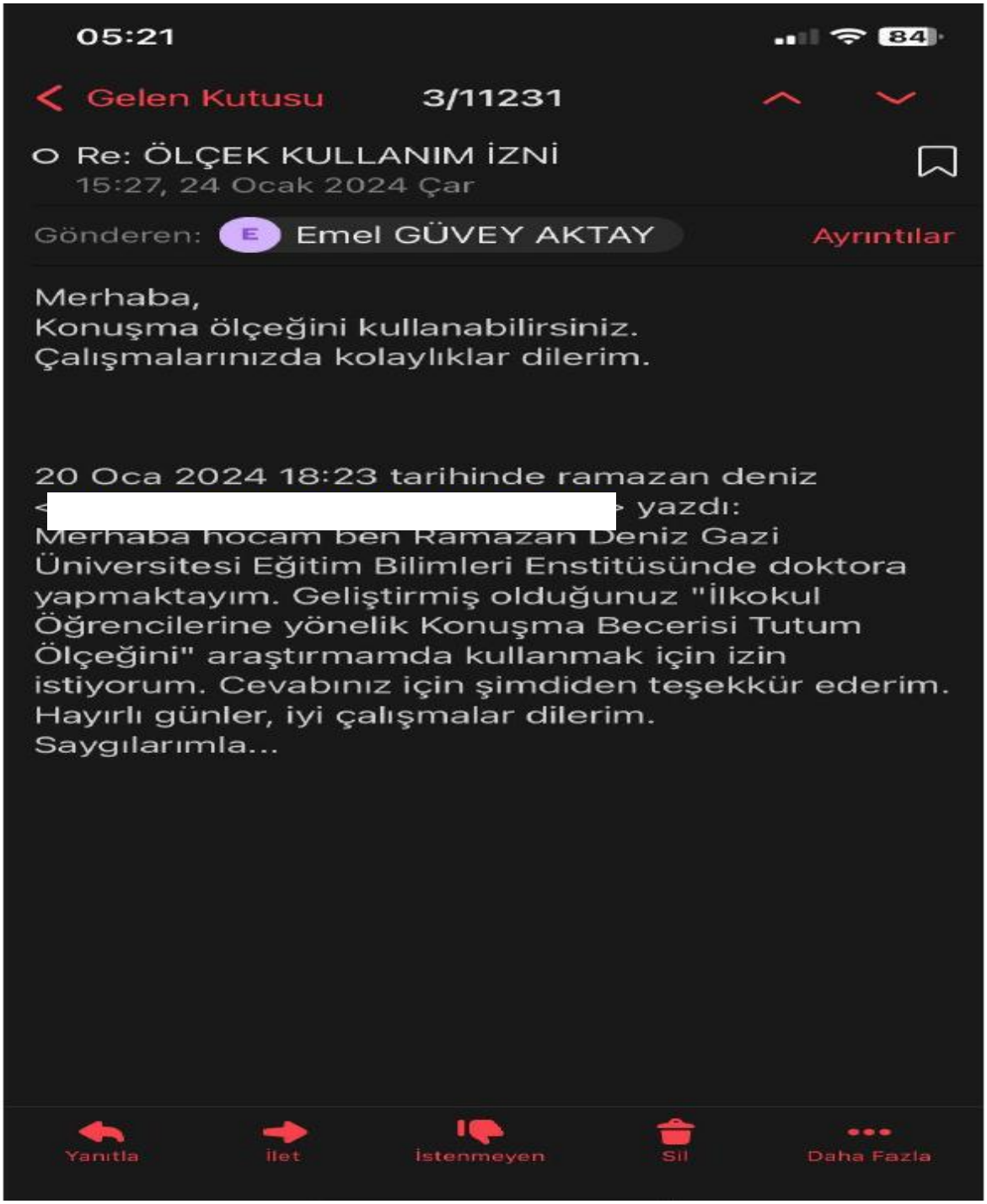
Sayı : E-81990424-20-100083258 03.04.2024
Konu : Uygulama Onayı

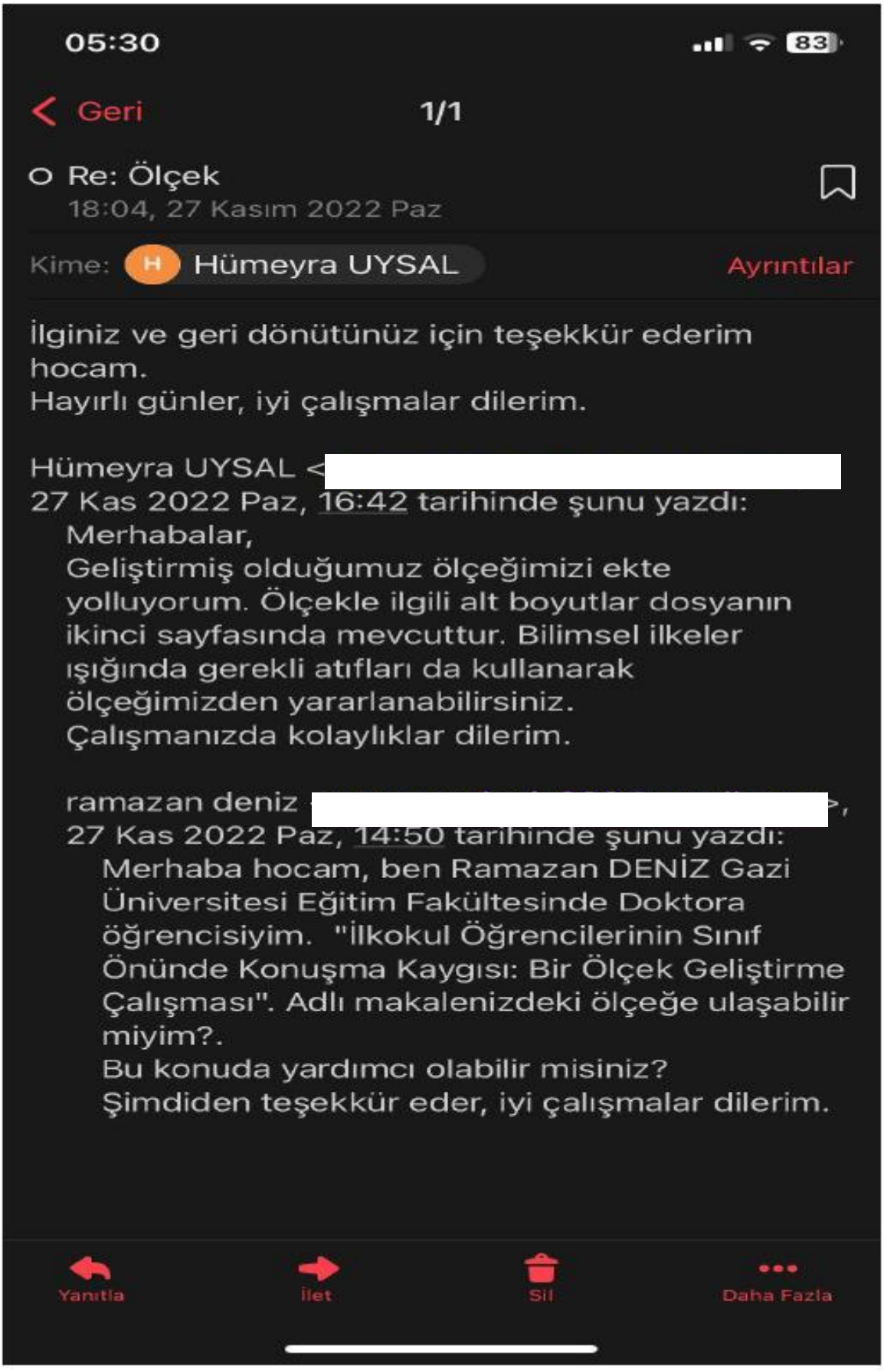
İLGİLİ MAKAMA VEYA KURUMA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doktora Eğitimine devam etmekte olan 208146509 numaralı öğrenci Ramazan DENİZ'in "İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi, Tutum ve Kaygısına Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışması için, Uygulamasını Okulumuz "Melik Ahmet Gazi İlkokulu'nda" yapabilir.

Salih YILMAZ
Okul Müdürü

Ek 10. Ölçek Kullanma İzinleri




05:30
83
Geri
1/1
Re: Ölçek
18:04, 27 Kasım 2022 Paz
Kime: H Hümeyra UYSAL
Ayrıntılar
İlginiz ve geri dönütünüz için teşekkür ederim hocam.
Hayırlı günler, iyi çalışmalar dilerim.
Hümeyra UYSAL <
27 Kas 2022 Paz, 16:42 tarihinde şunu yazdı:
Merhabalar,
Geliştirmiş olduğumuz ölçeğimizi ekte yolluyorum. Ölçekle ilgili alt boyutlar dosyanın ikinci sayfasında mevcuttur. Bilimsel ilkeler ışığında gerekli atıfları da kullanarak ölçeğimizden yararlanabilirsiniz.
Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.
ramazan deniz
27 Kas 2022 Paz, 14:50 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba hocam, ben Ramazan DENİZ Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doktora öğrencisiyim. "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması". Adlı makalenizdeki ölçeğe ulaşabilir miyim?.
Bu konuda yardımcı olabilir misiniz?
Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
Yanıtla
İlet
Sil
Daha Fazla



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...