

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ

ANKARA-2011

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

Danışman

Prof. Dr. Murat ÖZBAY

ANKARA-2011

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ'ın "Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi 24.05.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Üye: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
Üye: Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Üye: Prof. Dr. Necati DEMİR
Üye: Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

İmza



ÖN SÖZ

Duygu, düşünce, hayal ve isteklerin sözlü olarak aktarılmasına konuşma denmektedir. Konuşma, yazının icadına kadar insanların kendilerini anlatmadaki tek vasıta idi. Yazının icadıyla birlikte anlatım vasıtası görevini yazıyla bölüşse de öneminden bir şey kaybetmemiş, aksine insanları etkilemek için kullanılmaya başlanmıştır.

Konuşma becerisi, “dinleme”yle birlikte, kimileri tarafından kendiliğinden edinilen ve çok fazla önem verilmeye gerek görülmeyen bir beceri olarak algılanmaktadır. Hâlbuki bugün gelişmiş toplumlarda konuşma, yalnızca okullarda eğitimi verilen bir beceri olarak değerlendirilmemekte, düzenlenen pek çok kursla da üzerinde hassasiyetle durulmaktadır. Nitekim kendini eksiksiz ve doğru bir şekilde anlatan öğrencilerin, gelecekte hayata atıldığında, gerek meslek gerekse toplumsal yaşamda daha başarılı olabileceğini söylemek mümkündür.

Konuşma, dinlemeyle birlikte hem günlük hayatta hem de okulda en çok kullanılan beceri olmasına rağmen ihmal edilen bir beceri olarak değerlendirilebilir. İlköğretimde, ana dilinde konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunların nicelik açısından oldukça yetersiz oldukları görülmektedir.

Diğer taraftan 2005’te kabul edilen Türkçe öğretimi programında, daha önce benimsenen davranışçılık yaklaşımı terk edilmiş, temel yaklaşım olarak yapılandırmacılık esas alınmıştır. Bu yaklaşımın temel prensibi, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak öğrenmesidir. Bu yaklaşımla öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçilmiştir. Dolayısıyla artık öğrencinin, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi ve öğrenme durumlarında aktif rol alması beklenmektedir.

Aktif öğrenme, öğrencinin sınıfta etkin bir şekilde bulunmasını ve öğrenme sorumluluğunu almasını gerektiren bir yöntemdir. Aktif öğrenme yönteminin temelinde yapılandırmacılık yaklaşımı vardır. Bu yaklaşımın 2005 Türkçe Öğretim Programı’nı etkilediği görülmektedir. Bu bakımdan aktif öğrenme yönteminin mevcut Türkçe öğretim programına uygun olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada, ilköğretim ikinci kademe

öğrencilerinin konuşma becerileri aktif öğrenme yöntemi kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde, “Giriş” başlığı altında, araştırmanın kuramsal bilgilerinin iki temel alanını oluşturan konuşma becerisi ve aktif öğrenme ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Yine “Problem Durumu”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” da bu bölüm altında ele alınmış; “İlgili Araştırmalar” başlığı altında Türkiye ve yurt dışında konuşma becerisi ve aktif öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar özetlenerek tanıtılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü “Yöntem” ana başlığı altında düzenlenmiştir. Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları” ve “Verilerin Analizi” alt başlıkları bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile uygulama süreci de bu bölümde anlatılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde “Bulgular ve Yorumlar” a yer verilmiştir. Bu bölümde, çalışmanın amacına uygun olarak, toplanan veriler tablolastırılarak aktarılmış ve bulgular sözel ifadelerle yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümü “Sonuç ve Öneriler” den oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu bölümde maddeler hâlinde değerlendirilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu öneriler; öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, öğrencilere, eğitim yöneticilerine, ailelere ve araştırmacılara olmak üzere ayrı ayrı başlıklardan oluşmaktadır.

Araştırma sürecinde, ilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam sayın Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a teşekkürü borç bilirim. Çalışmanın şekillenmesinde değerli fikirleriyle yol gösteren Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL ve Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım. Yine araştırmanın uygulama sürecinde yardımlarını gördüğüm, okul idarecileri ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Son olarak bugünlere gelmeme vesile olan aileme ve beni sabırla destekleyen kıymetli eşime şükranlarımı sunuyorum.

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

ÖZET

AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Sallabaş, Muhammed Eyyüp.

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Mayıs, 2011

Bu çalışmada, aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli (deseni), gerçek deneme modellerinden “ön test son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma”dır.

Araştırma, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Dumlupınar İlköğretim Okulu ve Orhan Gazi İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Bu okullarda okuyan 6. sınıf öğrencilerine araştırmanın içeriğine uygun olarak hazırlıksız konuşma uygulamaları yaptırılmıştır. Elde edilen verilere t-testi uygulanarak konuşma becerisi bakımından aralarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Sonuçta, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yansız (random) atama yoluyla Dumlupınar İlköğretim Okulu öğrencileri deney, Orhan Gazi İlköğretim Okulu öğrencileri kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrenciler deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine göre ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Deneysel işlem 12 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sürecinde, araştırmada kullanılan konuşma konularını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı (rubric) geliştirilmiştir. Ayrıca çeşitli değişkenlerin deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına etki edip etmediğini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formuyla öğrencilerden bilgiler alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınarak SPSS 16.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini tespit edebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bilgi formlarından alınan bilgilerden elde edilen değerlerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t testi kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, mevcut Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, konuşma puanlarının daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan deneysel işlem sonucunda çeşitli değişkenlerin öğrencilerin konuşma puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Konuşma, Konuşma Becerisi, Konuşma Eğitimi, Aktif Öğrenme.

ABSTRACT

THE IMPACT OF ACTIVE LEARNING ON PRIMARY SCHOOL SECOND LEVEL STUDENTS' SPEAKING SKILLS

Sallabaş, Muhammed Eyyüp.

PhD Thesis, Turkish Education Department

Supervisor: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

May, 2011

The study aimed to determine the improvement for the impact of active learning method on primary schools students' speaking skills. The study model is based on true experimental models consisting of test and control group.

The project was carried out at Dumlupınar and Orhan Gazi Primary schools, Keçiören, Ankara Province. According to the research content, year 6 (six) students performed speaking without preparation. t-test method was applied to the data obtained to find out the availability of a significant difference in terms of speaking skills. As a result, difference between the groups was not statistically significant. Without bias, Dumlupınar and Orhan Gazi Primary School students were assigned as test and control group, respectively. The students subjected to statistical analysis for dependent variables before and after experimental procedure. When the lesson was performed according to active learning method in test group, conventional teaching method was used in control group. The experimental duration for the whole procedure was 12 weeks.

During study, speaking topics were identified by consulting to a speech expert. The degree of students' speaking skills was assessed by grade rubric. In addition, in order to determine the influence of various variables for pre-and post-test scores of students in the experimental group, personal information was also obtained.

The data obtained during study was statistically analysed using SPSS 16.0 programme. Multi-factor variance analysis (ANOVA) for mixed measurements was used to examine whether the pre- and post-test scores obtained by experiment and control group students from

“Speaking Skill Evaluation Scale” change significantly. The significance of the difference between values obtained from data forms for two groups was tested by using the t-test procedure. One-way variance analysis was used to test the significance of difference among more than two variables.

The results of the experiment reveal that student speaking scores after lessons taught with active learning principles are statistically significantly higher than those after lessons with conventional teaching method. The results further indicate that the variables used in the experiment do not lead to significant changes on student speaking scores. Overall, the results can be interpreted as evidence that active learning method improves speaking skills of primary school students.

Key Words: Turkish Education, Speaking, Speaking Skill, Speaking Education, Active Learning.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
I. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Konuşma Becerisi	4
1.1.1.1. Konuşmanın Zihinsel Yönü	10
1.1.1.2. Konuşmanın Fiziksel Unsurları	13
1.1.1.2.1. Vurgu	17
1.1.1.2.2. Tonlama	20
1.1.1.2.3. Boğumlama.....	21
1.1.1.2.4. Durak	22
1.1.2. Konuşma Eğitimi.....	22
1.1.2.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (6, 7, 8. Sınıflar) Konuşma Becerisi	28
1.1.2.2. Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Konuşma Yöntem ve Teknikleri	32
1.1.3. Aktif Öğrenme.....	36
1.1.3.1. Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temeli Olarak Yapılandırmacılık	40
1.1.3.2. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	45

1.1.3.3. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	47
1.2. İlgili Araştırmalar	52
1.3. Amaç	64
1.4. Araştırma Hipotezleri	65
1.5. Önem	66
1.6. Varsayımlar	67
1.7. Sınırlılıklar	67
1.8. Tanımlar	68
II. BÖLÜM: YÖNTEM.....	70
2.1. Araştırmanın Modeli	70
2.2. Çalışma Grubu.....	71
2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	72
2.3. Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları.....	79
2.3.1. Konuşma Konuları	80
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu	81
2.3.3. Ara Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)	82
2.4. Uygulama İşlemleri	82
2.5. Verilerin Analizi.....	84
III. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR.....	85
3.1. Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	85
3.1.1. Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	88
3.1.2. Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	91
3.1.3. Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	94

3.1.4. Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	97
3.1.5. Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	100
3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Ön Test ve Son Test Puan Bulguları.....	103
3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?.....	103
3.2.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?	104
3.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Kendilerine Ait Çalışma Masası Olup Olmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?	105
3.2.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?.....	106
3.2.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Okul Öncesi Eğitime Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?	107
3.2.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?.....	108
3.2.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Akademik Başarıya Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?	109
3.2.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Ailenin Gelir Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?	111
3.2.9. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Süreli Yayın Alınmasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?	113
IV. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER	115
4.1. Sonuçlar.....	115
4.2. Öneriler.....	124
4.2.1. Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler	124
4.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler	126
4.2.3. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler	126

4.2.4. Ailelere Yönelik Öneriler.....	126
4.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	127
KAYNAKÇA.....	129
EKLER.....	144

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1.1.2.1: Soluk Alışverişi.....	14
Şekil 1.1.1.2.2: Konuşmanın Fiziksel Unsurları.....	17
Tablo 1.1.2.1.1: İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Oranları	29
Tablo 1.1.3.3.1: Aktif Öğrenme ile Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması.....	49
Tablo 2.1.1: Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen.....	70
Tablo 2.1.2: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	70
Tablo 2.2.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	72
Tablo 2.2.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler.....	72
Tablo 2.2.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler.....	73
Tablo 2.2.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına İlişkin Bilgiler.....	74
Tablo 2.2.1.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine İlişkin Bilgiler.....	74
Tablo 2.2.1.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmamasına İlişkin Bilgiler.....	75
Tablo 2.2.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Masalarının Olup Olmamasına İlişkin Bilgiler.....	76
Tablo 2.2.1.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına İlişkin Bilgiler.....	76
Tablo 2.2.1.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Süreli Yayın Alınmasına İlişkin Bilgiler.....	77
Tablo 2.2.1.10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına İlişkin Bilgiler.....	77
Tablo 2.2.1.11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına İlişkin Bilgiler.....	78
Tablo 2.2.1.12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bilgiler.....	79
Tablo 2.3.1.1: Konuşma Konuları Uzman Görüşü Puanları.....	80

Tablo 2.4.1: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 3.1.1: Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	85
Tablo 3.1.2: Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	86
Şekil 3.1.1: Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	87
Tablo 3.1.1.1: Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 3.1.1.2: Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	89
Şekil 3.1.1.1: Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	90
Tablo 3.1.2.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 3.1.2.2: Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	92
Şekil 3.1.2.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	93
Tablo 3.1.3.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 3.1.3.2: Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	95
Şekil 3.1.3.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	96
Tablo 3.1.4.1: Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 3.1.4.2: Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	98

Şekil 3.1.4.1: Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	99
Tablo 3.1.5.1: Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 3.1.5.2: Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	101
Şekil 3.1.5.1: Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	102
Tablo 3.2.1.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	103
Tablo 3.2.1.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	103
Tablo 3.2.2.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	104
Tablo 3.2.2.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	104
Tablo 3.2.3.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Kendilerine Ait Çalışma Masası Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	105
Tablo 3.2.3.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Kendilerine Ait Çalışma Masası Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	105
Tablo 3.2.4.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	106
Tablo 3.2.4.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	106
Tablo 3.2.5.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Göre T Testi Sonuçları.....	107
Tablo 3.2.5.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Göre T Testi Sonuçları.....	107
Tablo 3.2.6.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	108
Tablo 3.2.6.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları.....	108

Tablo 3.2.7.1: Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 3.2.7.2: Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 3.2.8.1: Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 3.2.8.2: Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 3.2.9.1: Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Süreli Yayın Alınmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 3.2.9.2: Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Süreli Yayın Alınmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	.114

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Faktörlü Varyans Analizi

F : Frekans

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

p: Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

sd: Serbestlik Derecesi

S: Standart Sapma

SED: Sosyoekonomik Düzey

TD: Tebliğler Dergisi

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vd. : ve diğerleri

X : Ortalama

% : Yüzde

I. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçeleri, amaçları, önemi, sınırlılıkları ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en temel vasıta dildir. Bu özelliğiyle duygu, düşünce ve hayallerin bir insandan diğerine aktarılmasını sağlayan dil, içinde doğduğu millete ait olarak tarihin bilinmeyen zamanlarından beri içinde, geçtiği çağların ifade genişliklerini de beraberinde taşıyarak günümüze ulaşır.

Dil, sahip olduğu temel özellikler, kendine yüklenen mana ve görevler dikkate alınarak çeşitli şekillerde tarif edilmiştir. Aksan’a (2003: 11-55) göre dil, bir anda düşünülemeyecek kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri beliren ve bugün bile kimi sırları çözilemeyen büyümlü bir varlıktır. Diğer taraftan; duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir.

Ergin (1999: 3) dili “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” olarak çok geniş bir şekilde tanımlamıştır. Buna göre dil; insanlar arasındaki iletişim vasıtası, bilinmeyen zamanlarda doğup gelişen canlı bir varlık, temeli ses olan ve sosyal hayatı oluşturan bir yapıdır.

Gürses'e (2009: 77) göre dil, toplumun ve bireyin hafızasında ortak bir iletişim vasıtası olarak geçmişten geleceğe uzanan bir köprüdür. İnsanı diğer canlılardan ayıran özellik dildir. İnsanlar dil sayesinde toplum hâlinde yaşayabilmekte, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilmekte ve yine dil sayesinde bilim, felsefe ve teknik alanlarda gelişmeler kaydedebilmektedir.

Dilin en temel vasıflarından biri de kültür taşıyıcısı olmasıdır. Dil hem kültürü oluşturan hem de onu taşıyan bir unsurdur. Kültür kavramının içinde barındırdığı her şey başkalarına dille aktarılmaktadır. Kültür, varlığını nesilden nesle taşınmaya borçludur (Özbay, 2010: 122). Bu itibarla dil, kültürün devamlılığı ve muhafazasında önemli bir rol üstlenir. "Dil düşüncenin aynasıdır, kalıbıdır. Fertler de millet de dil ile düşünür. Dil bir milletin düşünce tarzını, düşünce sistemini, felsefesini aksettirir. Her milletin felsefesi dilinin içindedir. Dil fertler ve nesiller arasında genişliğine ve derinliğine hizmet gören sosyal akrabalık bağıdır. Bu vasfıyla dil fertler arasında olduğu gibi, nesiller arasında da millî bütünlüğü, kültür birliğini temin eder (DPT, 1983: 27)."

Dil edinimi anne karnında başlar. Anne karnında ilk olarak dışarıdan gelen sesleri duyan ve dinlemeye başlayan bebek, doğduktan sonra yine annesini ve yakın çevresini taklit ederek ana dilini kazanma sürecini devam ettirir. Zamanla karşılaştığı kişiler ve etkileşim alanı genişleyen çocuk, dil bilincine dair ilk zihnî şekillenmeyi okul öncesinde yaşar. Çocuk okul çağına geldiğinde artık dilini bir program çerçevesinde ve sistemli olarak alacaktır.

Okullarda ana dili eğitimi belli amaçlar doğrultusunda ve çeşitli kazanımlar gözetilerek yapılır. Bu amaçlardan biri de çocuğun konuştuğu dile hâkim olmasıdır. "İnsanların düşünce dünyası dile hâkim olma gücü ile sınırlıdır. Kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, şüphe etme, yorumlama... gücü de o kadar ileridir (Barın ve Demir, 2006: 6)."

Öyleyse, kişinin gerek kendini ifade gücü ve zenginliğinin gerekse de eleştirel düşünme becerisinin dile hâkimiyeti ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Dil eğitiminde asıl görev okullara düşse de okul dışında da dil eğitimine imkân sağlanmalı ve özellikle aileler bu hususta üzerlerine düşen sorumluluğun gereklerini yerine getirmelidirler. Bu bağlamda çocuklar, dil ve zihin dünyalarının gelişmeye başladığı çağlardan ergenlik çağına kadar çeşitli kimseleri kendilerine model olarak

alırlar. Bu noktada, örnek alınan kimseler olarak, aile fertlerinin önemi bir kez daha ortaya çıkar.

Dil eğitimi ülkeler açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu önemi kavrayan ülkeler; dil eğitimi, psikoloji, davranış bilimleri, sosyoloji, nöroloji gibi farklı bilim dallarına ait bulguları dil eğitime yansıtmaktadır. Günümüzde dil eğitimi hususunda üzerinde çalışılan konuları; dil becerilerinin beyinde oluşumu, bireylerdeki dil yeteneğinin yaşa bağlı olarak gösterdiği gelişim, dil becerilerinin davranışa dökülmesi, dil ve toplum ilişkisi, iki dilli ve çok dilli insanların dil gelişimleri, bir duygu, düşünce, olay, bilgi veya tasarının anlatımında kullanılan iç ve dış yapı özellikleri, anlatımı daha başarılı kılmayı sağlayıcı nitelikler, anlatılanları çözümleme, eleştirel düşünme yöntemleri vb. olarak saymak mümkündür (Coşkun, 2005: 2).

Okullarda ana dili eğitimi, ilk okuma ve yazma öğretimiyle başlar. Okuma ve yazmayı, psiko-motor bir davranıştan beceriye dönüştüren çocuk ilerleyen zamanlarda dilin diğer becerileriyle de karşılaşır. Dil becerilerinin çocuklara kazandırılmasındaki asıl amaç, kendini eksiksiz olarak anlatıp anlatılanları tam olarak anlayarak hayata hazırlanmış; hem dilini kullanmaktan hem de diliyle verilen eserlerden zevk alan bireyler yetiştirmektir.

Dil becerilerinin iki yönü vardır:

- a. Anlama yönü: Dinleme, okuma, görsel okuma.
- b. Anlatma yönü: Konuşma, yazma, görsel sunu.

Konuşma, yazının icadına kadar binlerce yıl, tek anlatma aracı vazifesi görerek insanlar tarafından kullanılmıştır. Yazının icadıyla birlikte insanlar, konuşmanın yanı sıra yazmayı da kullanmaya başlamışlardır ancak konuşma hiçbir zaman sahip olduğu önemi kaybetmemiştir.

Zamanla konuşma becerisinin öneminin farkına varılmış, insanları etkilemek için kullanılmaya başlanmıştır. Etkileme amaçlı konuşma; retorik, belagat, hitabet, konuşma sanatı, diksiyon vb. çeşitli adlar almıştır. Konuşma kimi zaman bir sanat olarak görülse de kişinin kendini tam ve doğru olarak sözle ifade etmesi, geliştirilebilen bir beceridir. Konuşma becerisi okullarda bir program dâhilinde geliştirilmeye çalışılır.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak 1981 (MEB, 2002) ve 2005 (MEB, 2006) ilköğretim Türkçe programlarında sözlü anlatımla ilgili öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
3. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
4. Görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Programlarda belirtilen bu amaçlardan hareketle, ilköğretimi bitiren her öğrencinin; duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak, hiçbir yanlış anlaşılma olmadan, amaçlarına uygun olarak ifade etmesi beklenir. Öğrenciler örgün öğrenimde aldıkları eğitim sürecinde ve sonucunda, öğrendikleri sözlü anlatım kurallarını, sözlü ifadelerinde doğru bir biçimde kullanmalıdırlar.

1.1.1. Konuşma Becerisi

İnsanın hayatı boyunca edindiği bilgi, görüş, izlenim ve düşüncelerini karşısındakilere sözlü olarak aktarmasına konuşma denmektedir. Yazmayla birlikte dilin anlatım boyutunu oluşturan konuşma, yazıdan daha önce vardı ve yazının icadına kadar tek iletişim vasıtası olarak kullanılmıştı. Konuşma, iletişim vasıtalarının gelişmesiyle birlikte bugün de etkililiğini sürdürmektedir.

Konuşmaya ilişkin tanımlara bakıldığında, Taşer (2006: 35) konuşmayı; pratik, kültürel ya da estetik nedenlerle insanlar arası bir iletişim davranışı olarak değerlendirmiştir. Calp'a (2010: 191) göre konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır. Özdemir'e (1992: 22) göre ise konuşma, dilsel ve iletişimsel bir etkinliktir. Düşüncelerin ve duyguların görülür ve işitilebilir simgeler (kelimeler) aracılığıyla

düzenli bir biçimde bizi dinleyenlere iletme işidir. Adalı (1983) konuşmayı; zihinsel, fiziksel ve fizyolojik bir olgu olarak tarif etmektedir. Konuşanın beyinde bildirim oluşur, beyin ses organlarına bir uyarı gönderir ve bildirim sese dönüşür. Konuşanın ağzından çıkan ses, dalgalar biçiminde dinleyenin kulağına ulaşır. Dinleyenden gelen tepkiyle amaca ulaşılmış olur. Peçenek'e (1999: 15) göre ise dil, öncelikle konuşmadır. Konuşma dinlemeyi de içermekte ve ikisi beraber sözel beceri olarak adlandırılmaktadır.

Yapılan tanımların temelde, konuşmanın insanlar arasında yürüttüğü iletişim vazifesine işaret ettiği görülmektedir. İletişim yazılı, sözlü veya sözlü olmayan bilgi ve düşüncelerin karşılıklı değişimini içeren çift taraflı karmaşık bir süreçtir. Açık ve etkili iletişim, yalnızca bilginin gönderilmesini değil alınmasını da kapsar; dinleme, gözlem ve hissetmeyi içerir (Zwozdiak-Myers ve Capel, 2005: 105). Bu bakımdan konuşma, (ister kendi kendine olsun, ister ikili konuşma olsun, isterse grup içinde) çeşitli bilgiler elde etme, düşünce ve görüş oluşturma, karşılıklı olarak anlaşma, karşıdaki insanları ikna etme ve daha pek çok başka amaca hizmet eder. Bu süreç boyunca dilin yardımı gereklidir. Konuşma yapılırken, karşıdaki kişinin anlayabileceği biçimde konuşmak, konunun can alıcı noktasını oluşturmaktadır. Net olmayan konuşma, çok hızlı yapılan konuşma, karşıdaki kişide yanlış anlamalara neden olur. Onun bilmediği alan deyimleri ve yabancı kelimeler anlaşılammaya yol açar. Her iki durumda da karşıdaki kişi, kısa veya uzun bir süre sonra konuşan kişiyi dinleyemez ve dediklerini algılayamaz bir duruma gelir. Böyle bir konuşma, amacına ulaşmadan sona ermiş olur (Ammelburg, 2003: 11-12).

De Saint Laurent'e (1967: 6) göre de hayatın şartları insanları diğer insanlarla devamlı surette ilişkide bulunmaya zorlamaktadır ve bu ilişkiler de ancak konuşma sayesinde sağlanabilir. Konuşmak, insan için yemek ve içmek kadar zorunludur; istense de istenmese de zamanın önemli bir kısmı konuşmaya hasredilir. Bu bakımdan konuşmayı günlük hayatın vazgeçilemez bir parçası olarak değerlendirmek mümkündür.

İnsanlarla iletişim esnasında kişinin kendini ifade ediş tarzı, yani üslubu, kimi zaman kişiliğinin de yansıması olarak kabul edilir. Babacan'a (2007: 267) göre konuşma, aynı zamanda kişiliğin dışa vurumudur. İnsanın benliğinin derinliklerinde kalmış pek çok noktaya, kişinin konuşma biçimine dikkat ederek ulaşılabilir ve konuşma, aynı zamanda zekânın da göstergesidir. Nitekim konuşma bozukluğu ile zekâ gelişimi arasında da bir münasebetten söz edilebilir.

Temizyürek (2004: 2770-2771) ve Yıldız (2003, 61) bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutu olarak değerlendirdikleri konuşmayı, bir duygu ve düşünce alışverişi şeklinde tavsif etmektedir. Bu anlamıyla konuşma, bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir ve içinde yaşanan çağda da demokratik hayatı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir. Yüzyıllar boyunca insanların birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ve başkalarını etkilemek için gücünden faydalanılan konuşma, bugün de değerinden bir şey kaybetmemiştir.

Diğer taraftan konuşmalarda amaçlanan hususlardan biri de etkili olma isteğidir. Yapılan bir konuşmanın etkili olması, her şeyden önce, seçilen ifadelerle bağlıdır. İyi seçilmiş ifadelerden oluşan bir konuşma, çevreyle sağlıklı ilişkiler kurmayı sağlar, kişiyi sosyalleştirir. Giderek, kişinin değerini ve saygınlığını artırır. Bundan dolayı, düzgün, açık ve akıcı konuşmanın önemi gerçekten büyüktür (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004: 338). Buna göre, etkili bir konuşmanın pek çok faydasından söz edilebilir.

Bir konuyu etkili bir biçimde karşıdakine aktarma çabası, çok eski zamanlara dayanmaktadır. Eski Yunan ve Arap uygarlıklarında konuşma alanındaki çalışmalar “retorik” veya “belagat” adlarıyla birer sanat dalı olarak değerlendirilmiştir. Retorik, ortaçağ üniversitelerinde eğitim sürecindeki bağımsız yöntemlerden biri olarak kabul edilmiştir. Aristo’nun MÖ 345 yılında yazdığı Retorika adlı kitap, konuşma sanatının teorik alt yapısı üzerinde kaleme alınmış ilk çalışmadır. Eski Yunan’da güzel konuşma ve hitabet sanatının bir hak arama ve insanları ikna etme çabası sonunda biçimlendiği söylenebilir. Bu dönemde mahkemelerde görülen davalardaki tartışmalar, insanların hak ve sorumlulukları üzerine nutuklar hep doğru, güzel ve etkili konuşma ilkeleri çerçevesinde gerçekleşmiştir (Beyreli vd. 2005: 136-137). Bugün de insanları etkileme amacını taşıyan konuşmalar; retorik, belagat, konuşma sanatı vb. değişik isimlerle anılmaktadır.

Ergenç (2002: 13-14), bir konuşmanın etkili olmasını yazı dili ile konuşmanın farklı yönlerini belirterek ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre, yazı dilinden farklı olarak konuşma dilinin kendine özgü özellikleri vardır. Anlam ayırıcı güçte olan bu özellikler, yazılı metinlerdeki kelime aralarını belirtmede kullanılan duraklardan, dinleyicinin dikkatini çekmek için kimi söz öbeklerini öne çıkarmak üzere nefesi yoğunlaştırmaya kadar uzanan geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bilinçli bir konuşmacının düşüncelerini, duygularını karşıdakine sunarken; onu etkilemek,

dikkatini çekmek amacıyla ana dilinin bütün imkânlarını kullanması beklenir. Bunun için de konuşmacı, dilinin işleyiş özelliklerini bilmek ve onları doğru bir biçimde uygulamak zorundadır.

Bir konuşmanın etkili olmasını sağlayan unsurlardan biri de sestir. İyi bir konuşmada sesin niteliği oldukça önemlidir. Konuşma sesi, ister kalın isterse ince olsun, herkesin rahatça çıkarabildiği kendi sesidir. Göğüş'e (1978: 218) göre ses eğitiminde öğrencilerin kazanmaları gereken nitelikler şunlardır: İşitilir olmak; cümle içinde sesini kesmemek, bunun için nefesini kullanmayı öğrenmek; sesi, cümle içinde tamlamalara ve anlam birliklerine göre ayarlayabilmek, konuya uydurabilmek, gırtlığını sıkmadan rahatça çıkarabilmek, tek bir düzeyde çıkarabilmeye alışmak.

Bir konuşma sesinin taşınması gereken nitelikler ancak sesin eğitilmesiyle kazanılabilir. Taşer'e (2006: 126-127) göre iyi bir konuşma sesinin özellikleri şunlardır:

- İşitilebilirlik: Konuşurken, sesin dinleyiciler tarafından rahatça işitilebilmesi gerekir; çok yavaş ya da çok yüksek tonlarla konuşmaktan sakınılmalıdır. Ses konuşulan yerin büyüklüğüne, küçüklüğüne, dinleyicilerin azlığına, çokluğuna göre ayarlanmalıdır.

- Akıcılık: Yapılan konuşmanın cümlelerinde yer alan düşünceler, dinleyicilerin algılama hızına denk düşecek bir akıcılıkta sunulmalıdır. Akıcılık, hız ile ilişkili önemli bir sorundur. Hız, konuşmayı oluşturan gereçlerin özelliğine, konuşmacının coşku durumuna, mizaca, kişiliğe, konuşma yapılan yere ve dinleyicinin niteliğine göre değişimler göstermelidir.

- Hoşa giderlik: İyi bir konuşma sesinin sadece işitilebilir ve akıcı olması yeterli değildir, aynı zamanda hoşa gider bir nitelik taşınması da gerekir. Bir sesin hoşa giderliği, o sesin tınısı ile ilgilidir. Katı, kulak tırmalayan, hırıltılı, madenî, tiz, burunsal, hışırtılı, buğulu, çok yumuşak, gevrek, biçimden yoksun sesler hoşa gitmeyen seslerdir. Bir ses rahatlıkla işitilebiliyorsa, kolaylıkla takip edilebilen bir hızda konuşuluyorsa, ses tonu tınılı ve anlamlı biçimde bükümlü ise, o ses hoşa giden bir sestir.

- Anlamlılık: Konuşma sesi dinleyiciye; iyi niyeti, amacı, ilgiyi, konuşmacının soğukkanlılığını, insancıl yönünü, dostça tutumunu, konuya karşı beslenen inancı ve güveni yansıtmalıdır. Ses, iletim özelliğine sahip olarak kelimelerdeki anlamlardan çok daha fazlasını dinleyene iletmektedir. Bu anlamlar, sesin kendinde yer almaktadır. Sahip olunan sesin niteliği ile onu kullanım biçimi bu bakımdan büyük önem taşımaktadır. Ayrıca seste açıklık, sadelik ve kişilik de

bulunmalıdır. Dinleyende zihin karışıklığına yol açan, yanlış tepkiye neden olan bir ileti (mesaj), anlamdan yoksun demektir. Anlamca net olmayan, bu yüzden sık sık yinelemek ya da yineletmek gereği duyuran bir ileti de yeterli sayılmaz.

- Bükümlülük: Bükümlülüğün karşıtı monotonluktur. Doğal olarak, etkili konuşma, karşılıklı konuşma biçiminde olmalıdır. Düşünceler, ton ve hız değişiklikleri ile anlatılır. Bu değişiklikler rastgele ve mekanik değil, düşüncelerin oluşum sürecinden kaynaklanan ve iletişim eylemini dinleyicilerin özelliklerine uydurma gerekliliğini belirleyen değişikliklerdir.

Stuart'a (2004: 7) göre konuşmacının sıkıcı sesi, rahatsız edici tavırları, sıçramalı bir düşünme biçimi, uygun olmayan kelime hazinesi ve dinleyicilere göre olamayan düzey (çok basit veya karmaşık) dinlemeyi zorlaştırır. Bu noktada konuşmacının kelime hazinesi büyük bir önem taşır.

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de zengin bir kelime hazinesine sahip olmak ön şarttır. Bir kişi, ne kadar zengin bir kelime serveti varsa ve sahip olduğu kelime servetini aktif olarak kullanıyorsa, dinlediklerini veya okuduklarını o kadar iyi anlar, kendini yazılı veya sözlü olarak o kadar iyi anlatır.

Yalçın ve Özek'e (2006: 131-136) göre insanlar kelimelerin kavramlaştırma, ayrıştırma ve adlandırma özellikleri doğrultusunda dış dünyaya ait bütün yönelimlerini ifade edebilir ve kendi anlam evrenlerini kurabilirler. Düşünceler kavramlara, kavramlar da kelimelere dayanmaktadır. İnsanların düşünme faaliyetleri, dolayısıyla anlamaya ve anlatmaya dayanan dil becerileri de kelimelerle şekillenmektedir. Konuşma becerisinin gelişmesi kelime hazinesine bağlı olmakla birlikte, kelime hazinesinin gelişimi de konuşma becerisine dayalıdır. Zira konuşma sırasında kelime deposundan çıkarılarak kullanılan kelimeler, bu kullanımla aktif hâle gelerek hazinesini de geliştirir.

Bir konuşmanın geniş bir kelime hazinesi kullanılarak yapılması yanında, farklı özellikleri de barındırıyor olması gerekir. Özdemir'e (1992: 23-26) göre iyi bir konuşmanın özellikleri şunlardır:

- Yıkıcı değil yapıcıdır.
- İlginç ve değerli konuları kapsar.
- Konuşmacının kişiliği ile bütünleşir.
- Belli bir amaca yönelir.
- Konuşmayı etkileyen faktörleri çözümleyerek oluşur.

- Sağlam bir konuşma yöntemi üzerine kurulur.
- Dinleyicilerin ilgi ve dikkatini toplar.
- Sağlam bilgilere dayanır.
- Etkili bir ses tonu, el ve yüz hareketleri gerektirir.
- Canlı bir dil, hareketli bir üslup gerektirir.

Ergenç (2002: 15) ise bir konuşmanın eksiksiz bir biçimde gerçekleşebilmesi için gereken şartlar şöyle sıralar: Konuşma ortamı, konuşmayı paylaşan kişiler, konuşmanın amacı, o ana kadar sunulan bilgilere dinleyenin tepkisi, konuşmada kullanılan araç, konuşanın temel düşünsel destekleri ve iletişimin biçimi.

Bir konuşmanın oluşumunda temel şart dilsel içeriktir. Demirel'e (2000: 45) göre konuşmanın dört önemli niteliği bulunmaktadır:

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

2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insanda var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, dil, damak, dudak ve diş gibi organların dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlambilime (semantik) göre insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp konuşmaktadır. Bu bakımdan konuşulunca dış dünyanın kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmuş olmaktadır.

4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal hayatın bir ürünüdür. İnsanlar topluluk hâlinde yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir.

Diğer taraftan, konuşmaların en büyük kısmını gün içinde yapılan konuşmalar oluşturmaktadır. Günlük hayattaki konuşmalarda dil kurallarına pek fazla dikkat edilmemekte, dolayısıyla bu konuşmalarda dil yanlışları bulunabilmektedir. Ancak ses ve vücut dilinin getirdiği imkânlar kullanıldığında konuşma zenginleşebilmektedir. Vurgu, ton, jest ve mimik konuşmanın gücünü artıran etkenlerdendir (Tozlu, 2005: 307). Başarılı bir konuşmacıda bulunması gereken başlıca unsurlar şunlardır:

- Geniş bilgi birikimi ve kültüre sahip olmak.
- Konuşma dilinin kurallarını ve inceliklerini iyi bilmek.

- İyi bir gözlemci ve araştırmacı olmak.
- Konuşmaları mantık süzgecinden geçirmek.
- Sözcük seçimi ve kullanımına özen göstermek.
- Sesi iyi kullanmak.
- Konuşma ortamı ve konuşulan kişilerin durumlarını göz önünde bulundurmak.
- Karşısındakinin konuşmasına saygı göstermek.
- Konuşmalarla davranışların uyumuna dikkat etmek.
- Konuşma için uygun konu belirlemek (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2005: 39-42).

Konuşmanın sahip olması gereken niteliklerden biri de açıklıktır. Yapılan konuşmaların açık ve anlaşılır olması gerekir. Kelimeler ağızda yutulup yuvarlanmamalı, cümleler anlamca net olmalı, değişik yönlerle çekilmemelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004: 338). Konuşmada açıklık, düşüncelerin net olarak meydana çıkarılmasıdır. Bunun için de konuşmacının, varsa konuşma metnini iyice anlaması ve dinleyicilere anlatması gerekir. Dinleyicilerin amacı iyi bir söyleyiş veya güzel bir sesi dinlemek değil, kelimelerin arkasındaki anlamları yakalamaktır (Şenbay, 1991: 141).

Bir konuşmacının başarılı sayılabilmesi için, dilin sahip olduğu bütün ses imkânlarını kullanabilmesi; konuşmasını beden diliyle desteklemesi ve anlamlı, tutarlı ve planlı bir şekilde sunması gerekir.

1.1.1.1. Konuşmanın Zihinsel Yönü

Çağdaş araştırmacılara göre hafıza; pasif bir depo değil, kimi zaman gelen bilgileri var olan biçimlere uydurarak kaydeden, kimi zaman da biçimlerini gelen uyarılara göre değiştiren, kendine mahsus süreçleri olan bir sistemler bütünüdür. Yani farklı hatıraların hafızada farklı biçimlerde yer almasıdır (Önen, 2007: 16).

Konuşma, anatomik-fizyolojik olarak takip edildiğinde, başlangıç noktası olarak beyin kabuğu (cortex cerebri) görülmektedir. Anlamanın başlangıcı araştırıldığında da yol aynı şekilde beyin kabuğuna çıkmaktadır. Konuşmanın ve anlamamanın, sonunda aynı organda gerçekleşmesi, kolayca anlaşılabilir bir şeydir. Konuşanın ürettiği, anlayanın

değerlendirdiği, hem de başlangıçtaki niyetin geçerlilik kazanacağı şekilde ürettiği ve değerlendirdiği şey, yani sesleme tek ve aynı yapıdır. Ayrıca konuşma sırasında muhataplar arasında konuşucu ve anlayan rolleri yer değiştirdiği için ikisinde de gönderme ve anlama cihazlarının birbirleriyle sıkı sıkıya bağlı olduğu kolayca görülür. Buna uyan başka bir şey de bütün zincirin başında ve sonunda, konuşmacıda ve muhatabında şüphesiz bilinç yaşantılarının bulunmasıdır. Çünkü bu alanda en kesin olarak bilinen hususlardan biri, beyin kabuğunun bilinç olaylarıyla ilgili olduğudur (Özbay, 2009: 94).

Konuşma-beyin ilişkisinin birkaç boyuttan oluştuğunu söylemek mümkündür. Öncelikle, beyin fiziksel olarak konuşma organlarını yönetmektedir. Konuşmayı gerçekleştiren diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, damak, diş, dudak gibi organlar; beyin tarafından verilen emirler doğrultusunda görevlerini yerine getirirler. Beynin nöronlar vasıtasıyla verdiği emirler bu organların görevlerini yerine getirmelerini sağlar. Bu özellik vücudun diğer bölgeleri için de geçerlidir. Konuşma açısından beynin asıl işlevi, dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması, motorize hâle gelmesidir. İletişimin karşılıklı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, konuşulanların dinlenip anlaşılması da yine beyin ile ilgili bir durum olduğundan beyin-dinleme ilişkisi de önemlidir. (Temizyürek vd. 2007: 141-142).

Konuşma sırasında konuşmacı, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimiyle oluşturduğu iletiyi dil aracılığıyla karşısındakine sunmaktadır. Kavramlar ve ses imgeleri arasındaki bağlantı, bunların seçilip konuşulan dilin dizgesine göre düzenlenmesi, konuşmanın zihinsel yanını oluşturur. Konuşmacının beyinde gerçekleşen bu işlem, dinleyenin beyinde ses imgelerinin kavramsal çözümü olarak geri döner (Adalı, 2004: 27).

Bugün pek çok psiko-dil bilimci; konuşmanın, düşünmenin ne bir nedeni ne de bir sonucu olduğunu; buna karşın bilişsel işlevin çok karmaşık boyutlarından biri olduğunu öne sürmektedir. Nitekim Weaver ve Ness'e göre, düşünmeyi geliştiren herhangi bir yöntem, aynı zamanda konuşmayı; konuşmayı geliştiren herhangi bir yöntem de aynı zamanda düşünceyi geliştirir (Demirel, 2000: 46).

Dil, bilgi ve kültür arasındaki ilişki üç ana noktada toplanabilir. Her üç kavram da depolanma ve taşıyıcılık özelliğine sahiptir. Bu kavramlar birtakım değerleri hem geçmişten geleceğe taşımakta hem de çevreye yaymaktadır. Bu özelliklere yatay ve dikey taşıyıcılık adı verilir. Bu kavramlar aynı zamanda iletişime dayanmaktadır. Kavramların taşınma ve depolanma özellikleri ise doğrudan bellekle ilgilidir. Bilgi,

kültür ve dilin bazı unsurlarını kitap, dergi, gazete vb. araçlarla depolamak ve tutmak mümkündür ancak dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin kullanılması esnasında yalnızca belleğe dayanma mecburiyeti vardır. Gerek hazırlıklı gerekse hazırlıksız konuşmalarda insanın akıcı, etkili ve güven verici konuşmasının özünde, beyindeki bilgilerin belirli bir düzen içerisinde dışa vurulması yatmaktadır (Yalçın, 2002: 110).

Öğrenilenlerin hafızaya depolanması ile konuşma becerisi arasında önemli bir ilişki vardır. Bilgiyi işleme kuramına göre, uyarılar öncelikle *duyusal kayıt* bölümüne gelmektedir. Duyusal kayıt, kapasitesi çok geniş olmasına rağmen, gelen uyarıları birkaç saniye muhafaza eder. Buradaki uyarılar daha sonra *kısa süreli belleğe* aktarılır. Bilgiler kısa süreli bellekte yaklaşık yirmi saniye tutulabilir. Eğer bilgiler dikkat, odaklanma, kodlama, ilişki kurma, tekrar vb. çabalarla *uzun süreli belleğe* aktarılmazsa unutulur. Uzun süreli bellek, bilgilerin asıl depolandığı bölümdür ve kapasitesi fevkalade geniştir. Eğer bilgiler hafızaya düzenli bir şekilde depolanmazsa çeşitli konuşma bozuklukları meydana gelir. Yalçın (2002: 114) bilgilerin yanlış depolanmasıyla ilgili davranış bozukluklarını şöyle sıralamıştır:

1. Bazı konuşmacılar, kendilerine yöneltilen ani sorular karşısında uzun düşünme süreleri geçirmekte kimi zaman her kelimenin sonunda durmaktadır. Bu zaman zarfında beyin söyleyeceği bilgilerle meşgul olur. Ancak bu durum konuşmanın akıcılığını olumsuz yönde etkiler, konuşmacının bilgi birikiminden şüphe duyulmasına sebep olur.

2. Kimi konuşmacılarda sözlerin veya kelimelerin son sesleri uzatma ya da “eee...”, “ııı...”, “ııııı...” gibi dolgu seslerin çıkarılması görülür. Yine bu durum da konuşmanın akıcılığının ve etkisinin bozulmasına neden olur. Bu dolgu sesler müddetince beyin bilgileri sıralamak için zaman kazanır.

3. Bir kısım konuşmacılar, sınıflandırılmış bilgiyi akıcı bir şekilde sunmak isterken beyin konuşmacının istediği bilgileri aramak yerine ona benzeyen bilgi ve sözleri hızla dışa vurmakta, bu durum da sık sık gaf yapılmasına neden olmaktadır.

4. Bazı konuşmacılar akıcı bir şekilde konuşmak isterlerken beyinlerine emir verdiklerinde, beyin sınıflandırılmamış bilgileri gelişigüzel dışa vurmakta; bu durum konuşmacının konudan konuya atlamasına ve belli bir süre bir konu üzerinde konuşamamasına sebep olmaktadır. İzleyiciler bu durumda konuşmacıda bilgi dağınıklığı olduğu kanaatine sahip olabilirler.

5. Bu durumları bilen kimi konuşmacılarsa, dinleyenleri atlatmaya çalışarak kendilerine sorulan soruları bir kenara iterler ve pek çok şey söylüyor gibi yapıp aslında hiçbir şey söylemezler. Demagoji olarak adlandırılan bu durum, ahlaki olmayan bir konuşma bozukluğudur. Zaten bu tip konuşmalarda dinleyiciler uzun süre oyalanamaz ve ikna edilemez.

6. Bilginin belleğe düzensiz olarak yerleşmesi ve konuşma esnasında düzensiz çıkması, zihinsel yorgunluk, “entelektüel sürmenaj” veya ileri durumlarda “erken bunama” denilen rahatsızlıklara sebep olabilmektedir.

Bu bakımdan öğrenilen bilgilerin doğru depolanması ve ihtiyaç hissedildiğinde anında geri dönmesi, kurallı ve etkili bir konuşmanın ön şartı olarak değerlendirilebilir.

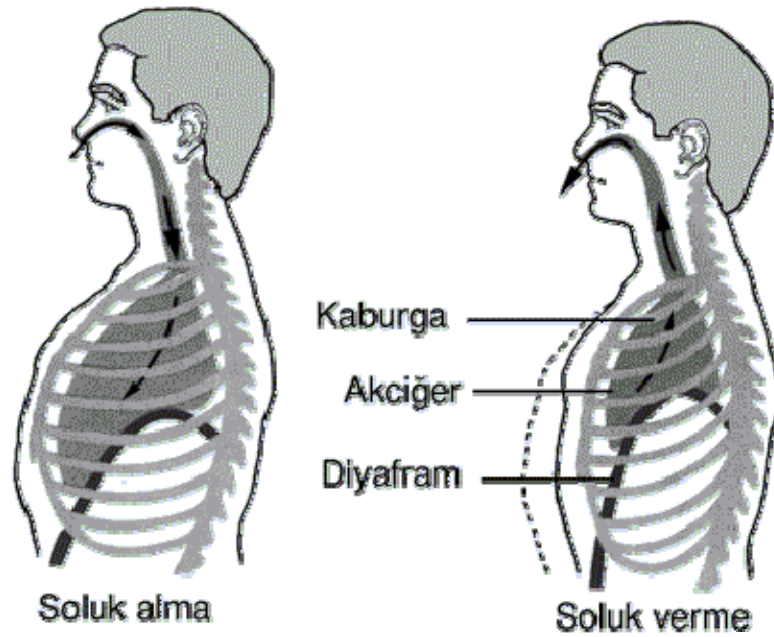
1.1.1.2. Konuşmanın Fiziksel Unsurları

Konuşma, insan vücudunun bir bütün olarak çalışmalarının ürünüdür. İnsan beyninin doğal bir işlevidir. Konuşma bir takım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmak değildir. İnsan beyninde karmaşık işlemler ile oluşturulup ses organları ile karşı tarafa jest ve mimiklerle de desteklenerek gönderilen mesajın, dinleyicinin kulağı tarafından işitilip belirli yollarla beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması konuşmayı oluşturur. Güzel ve etkili konuşma, vücudumuzdaki birçok birimin birbiriyle uyum içinde çalışması ile oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanattır (Özbay, 2003: 21). Ses; nefes, damak, diş, dil, geniz, gırtlak ve dudaklarda biçimlenerek anlamlı birimleri oluşturur. Bu anlamlı birimlerin bir başka kişi tarafından tepki alabilecek şekilde olması, konuşmanın ne olduğunu anlatan bir göstergedir (Temizyürek, 2007: 117). Kılıç’a (2000) göre ses; diyafram, kaburga ve göğüs kafesi, ciğerler, nefes borusu, gırtlak, dil, diş gibi organların katkısıyla kendiliğinden oluşan karmaşık işlemler sonucunda meydana gelir. Sesin her çıkışında bu organların gerilme, duraklama ve çözülme faaliyeti oluşur.

Solunumun doğru yapılması konuşma için çok önemlidir. Tabii solunum, yaşamsal açıdan gerekli oksijeni almak ve akciğerlerde kanın temizlenmesinden sonra oluşan karbondioksidi dışarı atmak için yapılan periyodik bir işlemdir ve istem dışıdır. Konuşma için yapılan soluk alıp verme, istemli bir faaliyettir. Seslerin oluşması için gereken hava ihtiyaca göre alınır. Sesler soluk verirken oluşmaktadır. Konuşmada soluk alışverişinin sessiz ve başkaları tarafından anlaşılmadan yapılması gerekir. Bunun için, doğru soluk alışverişi öğrenmek ve bunu alışkanlık hâline getirmek gerekir. Soluk

almayı, tutmayı ve konuşma sırasında bu soluğu bilinçli kullanmayı başarabilenler, konuşma eğitimlerinin sonraki aşamalarında daha az güçlüklerle karşılaşır. Bu nedenle, soluk alıp vermede görevli organların üzerinde denetim sağlanması ve bu denetimin konuşma esnasında sürdürülmesi, konuşma eğitiminin gereklerindendir (Çevik, 2002: 1).

Şekil 1.1.1.2.1: Soluk Alışverişi



(Kaynak: <http://universiteyehazirlik.tr.gg/Solunum-Sistemi.htm>)

Soluk; derin, sık, çabuk, düzenli ve gürültüsüz alınmalıdır. Hem konuşma hem de sağlık açısından en doğru soluk alma, burundan yapılır. Ağızdan soluk almak ise hem gürültülüdür hem de konuşmayı engellemektedir.

Soluk alışverişi göğüs kafesi veya diyaframla yapılır. Göğüs kafesiyle soluk alışverişte göğsün alt ve üst kısmı birlikte çalışır. Karnın sıkıştırılarak sadece göğsün üst kısmıyla nefes almak sakıncalıdır; çünkü bu durumda akciğerlerin alt kısmına yeterli hava gitmemiş olur. Aynı şekilde göğüs kafesinin genişletilerek, göğsün alt kısmıyla nefes alış da hatalıdır. Göğüs kafesiyle soluk alınması konuşma açısından da uygun değildir; çünkü göğüsten alınan hava miktarı sınırlıdır. Hâlbuki konuşma açısından alınan hava miktarı önemlidir. Bir seferde en çok hava ancak diyaframla alınabilir. Ses sisteminde olumsuz etkisi bulunmayan, akciğerlerin daha çok genişleyerek daha çok hava alınmasını sağlayan yöntem, diyafram ve alt göğüs kafesi kasları kullanılarak

uygulan soluk alma biçimidir (Önen, 2004: 34). Diyafram nefesinde, soluk alırken karın dışarı çıkar. Bu pozisyonda, diyafram aşağı inerek karnı dışarı iter. Aynı şekilde göğüs, bel ve özellikle de alt kaburga kemikleri olmak üzere göğüs bölgesi de genişler. Nefes verme işleminde ise tam tersi bir durum ortaya çıkar. Karın içeri girer, diyafram eski hâline dönerek kaburga kemiklerinin altında yuvarlak şeklini alır. Genişleyen göğüs kafesi de önceki hâline döner (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007: 130).

Solunum kaslarından en önemlisi ve sistemin güç mekanizmasının ana kası; göğüs boşluğunun altında bulunan, göğüs boşluğu ile karın boşluğu arasına yerleşmiş, kubbe şeklindeki kas tabakası “diyafram”dır. Bu kas aşağı doğru kendini düzleştirip daha sonra yukarı doğru gevşeyerek hava pompası görevi yapar. Diyafram aşağı doğru düzleşirken genişler ve göğüs içerisindeki boşluğu derinleştirir. Aynı anda, yan kaslar tarafından çekilen kaburgalar dışarı ve yukarı doğru genişler. Bunlar göğüs boşluğunu genişletmeye yardım eden bir körük görevi yapar. Bu boşluk içerisinde, bütün hava boşluklarının bağlı olduğu akciğerler vardır (Suner: 1997: 33-34).

Akciğerler, plevra denilen iki yapraklı bir zarla sarılmıştır. Göğüs kafesi içinde sol ve sağda olmak üzere iki akciğer mevcuttur. Bu akciğerler, ortasında yukarıdan aşağıya doğru inen soluk borusu aracılığıyla birleştirilmiştir. Akciğerler çeşitli kaslar yardımıyla soluk alma ve vermeyi düzenlemektedir. Bu kaslardan en önemlisi diyaframdır. Konuşma için gerekli olan oksijeni sağlayan, akciğerlerdir (Temizyürek, 2007)

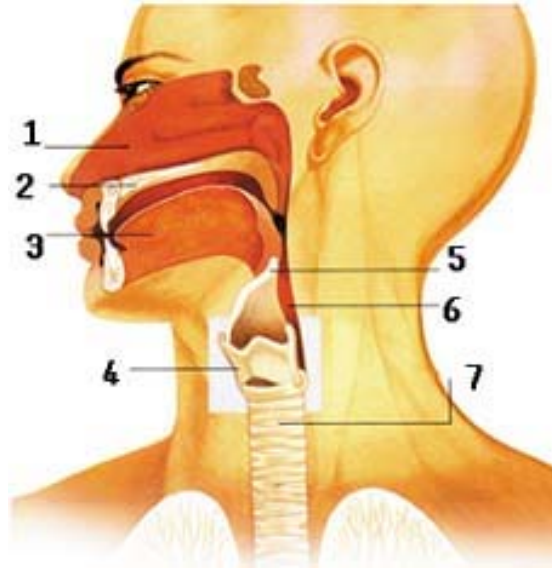
Gırtlığın içinde enlemesine yer alan ve ses işlevini yüklenen iki mukoza kıvrımının ortak adına ses telleri denir. Ses telleri beş kat dokudan oluşur, en üst katman onun dalga gibi hareket etmesini sağlayan jel benzeri bir tabakanın üstünde yer alır. Ses telleri gırtlığın iç duvarında yatay bir biçimde bulunurlar. Önde âdem elmasına, arkada da hareket edebilen ibriksi kıkırdaklara bağlıdırlar. İbriksi kıkırdığın hareketi ile ses telleri de hareket eder. Ses tellerinin, sesi asıl oluşturan alt kısmına, gerçek ses telleri, üst kısmına ise yalancı ses telleri denir. Fakat yalancı ses telleri ses çıkarmada rol almaz. Ses telleri normal solunum sırasında birbirine aralık bir şekilde durur. Bu aralığa ses yarığı denir. Ses yarığı soluğun basıncı ile kapanır ve titreşir. Gırtlığın kas yapısının değişkenliği, insanların sesleri arasındaki farkı oluşturan önemli etmenlerden biridir. Ses tellerinin gerilimini belirleyen bu kasların, ses tellerini çok, az, daha çok veya daha az germeleriyle sesin şiddeti ve perdesi değişir (Adıgüzel, 2005: 120-121).

Gırtlaktan geçen titreşimli veya titreşimsiz hava, gırtlığın üstünde ağız kanalının arka bölümündeki boğaz yoluyla ses organlarının en üst katına taşınır. Bu kısımda ağız

ve burun olmak üzere iki ana boşluk yer alır. Bu boşluğu, kemer biçiminde uzanan üst damak çatısı ayırır. Damağın daha sert olan ön bölümüne sert damak, arkaya doğru sarkan daha yumuşak bölüme ise yumuşak damak denir. Yumuşak damak; sert damağın arkasında, üzerinde küçük dilin bulunduğu bölümdür. Yumuşak damağın ses ve konuşma çalışmalarındaki işlevi, burun boşluğunu ağızdan ayırmaktır. Küçük dil soluk alma sırasında aşağı sarkarak burundan gelen havanın ciğerlere inmesini sağlar. Üst damak çatısının üstündeki burun (geniz) boşluğunda biçim ve hacim değişikliği olmaz, bu çalışmayı yumuşak damak sağlar. Yumuşak damağın geriye boğaz çeperine dayanmasıyla burun boşluğu yolu kapanır, tersi durumda açılır. Kapalıyken çıkan sese ağız sesi, açıkken çıkan sese ise geniz sesi denir. Ağız boşluğu çeşitli organların hareketleriyle sürekli olarak biçim ve hacim değiştirir. Dil, dudaklar, alt çene, yumuşak damak gibi organların hareketleri boğumlama denilen ses hadisesini oluşturur (Önen, 2007: 29-30). Çene, aşağı ve yukarı doğru hareket ederek seslerin oluşumunda etkin bir rol oynar.

İletişim aracı olarak da tanımlanmakla birlikte, tat alma organı olan dil, konuşmayı meydana getiren başlıca organlardan biridir. Dil, nefes borusuna kadar uzanan büyük bir kastır. Dilin görünmeyen kısmı, sesin doğal çıkışını engelleyen bir bariyer hâline dönüşebilir. Dil gırtlığa (larynx), hyoid kemiği vasıtasıyla bağlıdır, gırtlak da nefes borusu (trakea) vasıtasıyla diyaframla doğrudan iletişim hâlinindedir. Bu üç bölümden birinde gerginlik oluşması diğer iki bölümde de gerginliğe yol açar. Dilde gerginlik oluşması, boğumlanma için gereğinden fazla çaba gösterilmesine neden olur. Bu durumda dilin konuşma merkezinden gelen etkilere cevap verme duyarlılığı azalır. Dilin gergin olması ve hareket edememesi durumunda ses anlam kazanamayacaktır (Suner, 1997: 30).

Şekil 1.1.1.2.2: Konuşmanın Fiziksel Unsurları



1. Burun boşluğu 2. Damak 3. Dil 4. Tiroit kemiği 5. Gırtlak kapağı 6. Yemek borusu 7. Nefes borusu.
(Kaynak: <http://connect.in.com/organs-of-speech>)

Bütün bu organların uyum içinde çalışmasını sağlayan beyindir. Coşkun (2000: 393), sesin oluşmasını sağlayan sinir sisteminin merkezinin soğanilikte bulunduğunu belirtmektedir. Bu merkezde, sesin oluşmasını gerçekleştiren kasların çalışması düzenlenir. Otomatik hareketleri ayarlayan beyin boz çekirdekleri, soğanilikteki bu merkezi denetim altında tutar. İnsan konuşması, sylvius yarığının iki yanında, beyin kabuğunda bulunan konuşma merkezinin soğanilikteki merkeze emir vermesiyle meydana gelir.

1.1.1.2.1. Vurgu

Konuşma esnasında; bir kelimedeki herhangi bir hecenin diğer hecelere göre, bir cümledeki herhangi bir kelimenin diğer kelimelere göre daha baskılı söylenmesine vurgu denmektedir. Vurgu, konuşmada ahengi sağlayan önemli unsurlardan biridir.

Kelime vurgusu bir hecenin diğerinden farklı bir biçimde belirtilmesidir. Bu belirtme işi, o heceyi daha soluklu söyleyerek sağlanmaktadır. Vurgusuz konuşmalar tekdüze ve can sıkıcıdır. Vurgu, söze duygu değeri yüklemek için yapılan bir konuşma özelliğidir. Bir konuşma sırasında söz içinde soluk hamleleri yer yer ve derece derece kuvvetlenir. Buna paralel olarak ses organlarının hareketleri de sertleşir. Böyle

şiddetlenme noktalarında meydana gelen heceler, yanındaki hecelerden daha kuvvetli söylenirler (Yakıcı vd. 2005: 23).

Her dilin kendi ses dizgesine bağlı bir vurgusal müzikalitesi vardır. Kişi buna, iletinin gerektirdiği vurgularla kendi bireysel vurgularını ekler. Hiç bilinmeyen bir dili dinlerken, konuşanın sevinçli mi, üzgün mü, öfkeli mi olduğu, vurgulamalarından anlaşılabilir. Kimi zaman konuşan görülme de sesinden –yalnızca sesinden değil, vurgulama biçiminden- onun kim olduğu çıkarılabilir. Telefon konuşmalarında konuşanı tanıtan, daha çok vurgulama biçimidir (Adalı, 2004: 28).

Vurgu;

- Söze duygu değeri katar.
- Dinleyicinin dikkatini uyandırarak anlamayı kolaylaştırır.
- Sesi, söyleyişi, sözdeki ezgiyi canlandırır (Vural, 2003: 208).

Vurgu; kelime vurgusu, öbek vurgusu ve cümle vurgusu olarak üç başlık altında ele alınmaktadır.

1. Kelime Vurgusu

a. Türkçede çok heceli kelimelerde vurgu genellikle son hecededir.

Araba, *arabada*, *arabadaki*, *arabadakiler*

b. Şu ekler vurguyu kendinden önceki eke kaydırır:

- Olumsuzluk eki “-ma”: *gelmedi*, *okumayacak*, vb.
- Küçültme eki dışındaki “-ce”: *güzelce*, *akıllıca*, vb.
- imek fiilinin “-idi, -imiş, -iken” çekimleri: *buradaydı*, *odadaymış*, *koklarken*, vb.
- Bildirme eki “-dır”: *güzeldir*, *doğrudur*, vb.
- Vasıta eki “-la”: *kalemle*, *arabayla*, vb.
- “mi” soru eki: *uğrayacak mısın*, *evde mi*, vb.
- “-leyin” eki: *sabahleyin*, *akşamleyin*, vb.
- “-casına” eki: *bilircesine*, *yalvarırcasına*, vb.
- “ki” bağlacının zamanla birleşik hâle geldiği kelimeler: *sanki*, *oysaki*, *hâlbuki*, *mademki*, *belki*, vb.

c. İl, bölge ve yer adlarında vurgu genellikle ilk hecededir.

Türkiye, Çorum, Akdeniz, Marmara, Çankaya, Topkapı, vb.

d. Ünlemlerde vurgu ilk hecededir.

Hayır!, Sakın!, vb.

e. Pekiştirme sıfatlarında vurgu pekiştirme hecesindedir.

Mosmor, masmavi, kıpkırmızı, sapsarı, vb.

f. Arapça ve Farsçadan geçen kelimelerdeki uzun ünlünün bulunduğu hece vurguludur.

Ârif, kâtil, muhâsebe, mütâlâa, meselâ, vatanî, vb

g. Sert çıkan bazı ünsüzler bulundukları hecenin son ünsüzü olduklarında, vurguyu bulundukları heceye taşırlar. Bu ünsüzler “ç, k, p, r, ş, z”dir.

Kaçtı, şaşkın, yokmuş, durdu, koptu, gezmeli, vb.

2. Öbek Vurgusu

Kelimeler cümleler içinde öbekleşince, kelime vurgusu öbeklerden biri üzerinde olur.

a. Birleşik kelimelerde vurgu ilk kelimenin son hecesinde bulunur.

Kahverengi, ayakkabı, başbakan, sonbahar, vb.

b. İsim tamlamalarında vurgu tamlayanın son hecesindedir.

Sınıfın duvarı, Selim’in arkadaşı, kapı kolu, gönül yarası, vb.

c. Sıfat tamlamalarında vurgu sıfatın son hecesindedir.

Ağlayan çocuk, geniş yol, vb.

d. Edat gruplarında vurgu ismin üzerindedir.

Benim gibi, öğleye kadar, onun için, vb.

e. İkilemelerde vurgu ilk kelimenin son hecesindedir.

Usul usul, güzel güzel, içli dışlı, yalan yalı, yırtık pırtık, vb.

f. Bir isim ve bir fiilden meydana gelen birleşik fiillerde vurgu ismin son hecesindedir.

Hayal etmek, *adam* olmak, *baş*a çıkmak, vb.

3. Cümle Vurgusu

Cümlelerin içindeki bazı kelimeler diğer kelimelere göre daha baskılı söylenir, buna cümle vurgusu denmektedir. Türkçede cümle vurgusu, yüklemden önceki kelimede bulunur.

Raşit yarın memlekete *otobüsle* gidecek.

Raşit memlekete otobüsle *yarın* gidecek.

Raşit yarın otobüsle *memlekete* gidecek.

Yarın memlekete otobüsle *Raşit* gidecek.

1.1.1.2.2. Tonlama

Konuşma esnasında anlatıma göre, sese duygu değeri katmak için yapılan perde değişikliklerine tonlama denmektedir. Yaman (2004: 32-33) tonlamayı; “konuşma sırasında, konuşmaya hâkim olan esas tonda çeşitli anlam incelikleri sağlayan değişiklikler; konuşanın önem verdiği veya ayırıcı anlamlar vermek istediği kelimelerde başvurduğu ses değişiklikleri, kelime ve heceler arasında yükseklik ve yoğunluk bakımından meydana getirdiği farklar” olarak tanımlamaktadır.

Konuşurken tonlamanın doğru yapılması çok önemlidir. “Sözün söylenişinde, ses yüksekliği ve uyumundaki değişimler nedeniyle ses dalgalanması ortaya çıkar ki buna cümle tonu denir. Konuşmanın telaffuz boyutu ile ilgili olan ses tonlama, etkili ve güzel konuşma için doğru ve sağlıklı olmak zorundadır. Çünkü tonlama cümle veya kelimedeki anlamı değiştirebilmektedir” (Özbay, 2007: 87).

Şenbay’a (1991) göre kötü diksiyonun karakterini ortaya çıkaran monotonluktur. Böyle bir konuşma ise dinleyicileri usandıran, duygu ve anlatımdan uzak, tek bir tonda sürüp giden konuşma şeklidir. Konuşmacı için en makul ses tonu, monoton olmayan ve gerektiğinde alçalıp yükselebilen bir tondur. Çok yüksek veya alçak ses tonu dinleyicileri rahatsız eder. Düz ve monoton bir ses; içtenlik, canlılık ve hisleri ifade etmez (Kantemir: 1981: 57).

Tonlama cümlelerin tabii ezgisini, anlamın belirtilmesini yani konuşmanın renklenmesini sağlar (Tangün, 1999: 91). Şiir, hikâye, roman, tiyatro vb. her türden edebî metin, okuma sırasında belirli bir tonlamayı gerektirir. Aksi durumda yani tonlama yapılmaksızın seslendirilen bir metin, bir robotun ya da bilgisayarın mekanik,

duygusuz seslendirmesine dönüşür ve dinleyenleri rahatsız eder (Beyreli vd. 2005: 143). Buna göre sesli okuma esnasında da tonlamanın önemli bir seslendirme unsuru olduğunu söylemek mümkündür.

1.1.1.2.3. Boğumlama

Boğumlama, konuşmadaki bütün seslerin tam ve anlaşılır bir şekilde telaffuz edilmesidir. Boğumlama aynı zamanda bir dilin yazıya dökülmüş olan seslerinin konuşmaya çevrilmesi, yani görsel dilin işitsel dile dönüştürülmesi demektir (Çölok, 2005: 82). Konuşmada dudakların gerektiği gibi hareket etmemesinden kaynaklanan dudak tembelliğinden dolayı heceler tam çıkarılamayınca, söylenenlerin anlaşılması güçleşir. Bu durumda konuşmacı yüksek sese başvurur ancak asıl sorun sesin yüksekliği veya alçaklığında değil, boğumlamanın yanlış yapılmasındadır. Sesin fiziksel eğitiminde boğumlama çalışmaları önemli bir yer tutar. Boğumlama, diksiyon sanatının temelini oluşturur. (Özbay, 2007: 86).

Boğumlamayla ilgili olarak Göçgün (1988: 109), diksiyonda esasın; kelimelerdeki seslerin ve hecelerin, maksadı en iyi şekilde ortaya koyabilecek tarzda söylenilmesi olduğunu bildirmekte ve ancak bu sayede anlamın bütünleşip dilin; renkli, zengin bir özellik kazanacağını söylemektedir. Söz kalıpları olan kelimelere canlılık kazandıracak etkenlerin başında, “ifade” denilen söyleyiş kudreti gelir.

Sefercioğlu (2001: 380) Türkçenin üzerinde durulması gereken en önemli ve acil konusunu telaffuz meselesi olarak değerlendirmektedir. Buna göre, kelimelerin ses yapılarına uygun olarak doğru telaffuz edilmesi, bir dili sevimli ve kolay anlaşılır kılan başlıca unsurlardan biridir. Bir kelimenin doğru telaffuzu, kelimenin içinde yer aldığı cümlelerin veya mısraların ahenkleri ve ifade ettiği anlamların kolay ve doğru kavranmalarıyla ilgilidir. Kılıç’a (2000) göre ise telaffuz, bir takım simgelerin itibari anlamlar yüklenerek ses hâlinde kelime hâline getirilmesidir.

Şenbay’a (1991: 50) göre çoğu insan boğumlamaya yeteri kadar önem vermez. Sözlerin iyi anlaşılmasında durumu karşıdaki kişinin anlatılanları anlamamasına sebep olur. Hâlbuki konuşanın bütün söylediklerinin anlaşılması gerekir. Söylenenlerin anlaşılmasını sağlayan ise sesi yükseltmek değil, ünsüzlerin açık bir şekilde boğumlandırılmasıdır.

Boğumlamaya yönelik çeşitli alıştırmalar yapılmalıdır. Bu alıştırmalar genelde, geliştirilmek istenen seslerin çoğunlukta olduğu birtakım anlamsız cümleleri, tekerlemeleri belirli kurallar içinde tekrarlamak şeklinde uygulanır. Alıştırmalar önce yavaş daha sonra giderek artan tempolarla yapılır. (Temizyürek vd. 2007: 75). Konuşmadaki boğumlama yanlışlıkları, yapılacak çalışmalarla büyük ölçüde düzeltilebilir.

1.1.1.2.4. Durak

Durak, konuşma sırasında bir düşünceden bir düşünceye, bir konudan başka bir konuya geçerken yapılan dereceli beklemelerdir (Yaman, 2004: 33). Konuşmada duraklamalar konuşanın ara ara soluk almasına fırsat verir. Duraklama yapılmadığı takdirde konuşma esnasında konuşanın soluğu tükenir ve konuşmacı derin nefes almak zorunda kalır. Derinden alınan soluk ise gürültülü olur. Bu durum bir konuşma kusuru olarak kabul edilir ve dinleyeni rahatsız eder.

Doğal söz söyleme sürecinde soluk alışverişi ve duraklamalar yapılır. Soluksuz ve duraklamasız bir konuşma monoton ve anlaşılması güç bir konuşma hâline gelir. Her bir metin ve ibare, anlamsal olarak kendi içinde bütündür. Bu anlam bütünlüklerinin açık bir şekilde birbirinden ayrılması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerekir (Temizyürek vd. 2007: 100).

Okunan metinlerde duraklar noktalama işaretleriyle belirtilir. Noktalama işaretlerine bağlı olarak konuşmada soluk alışverişi yapılabilir ancak her noktalama işareti soluk alma gerekliliğini ortaya koymaz. Bu durumda konuşmacı nerelerde durulması ve soluk alınması gerektiğini kendisi belirlemelidir.

1.1.2. Konuşma Eğitimi

İlköğretimde ana dili öğretiminin temel amacı; okuduğunu ve dinlediğini/izlediğini tam ve doğru anlayan, kendini başkalarına yazılı ve sözlü olarak eksiksiz anlatan, ana dilinin imkânlarından faydalanan ve ana diliyle verilmiş eserlerden zevk alan bireyler yetiştirmektir. Bu bakımdan, kendini sözlü olarak eksiksiz anlatma becerisi, konuşma eğitimi kapsamında ele alınmaktadır.

Dil eğitimi ve öğretimi bilginin beyne yüklenmesinden ziyade kişinin öğrendiği her yeniliği hayatının bir parçasında uygulamasını amaçlamaktadır (Özbay, 2005: 183).

Konuşma hem toplum için hem de bir beceri olarak dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Temizyürek (2004: 2771) bu durumu “Konuşma, insanın kendini ifade etmesi açısından çok önemli olduğu gibi Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü konuşma, okuma ve yazma gibi iki önemli faaliyetin de çıkış noktasıdır. Birey hayatının olduğu gibi toplum hayatının da hemen hemen her alanında konuşma, hayati bir önem taşımaktadır.” sözleriyle ifade etmektedir.

Çocuklar konuşma becerisini ilk olarak aile içerisinde edinirler. Başlangıçta anne, baba, aile ve yakın çevreden edinilen konuşma becerisi, çocuğun içinde yer aldığı çevre genişledikçe ve etkileşim alanı arttıkça, farklı söyleyiş özellikleri, mahalli ağız ve ifade tarzlarına bürünür. Konuşma becerisinin bir sistem dâhilinde eğitilmesi ise okul vasıtasıyla olur.

Çocuklar okula, belirli bir konuşma alışkanlığı edinerek gelirler. Okul öncesi dönemde, çocuk ailesinin gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak, çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okulda verilecek eğitiminin sorumluluğudur (Yıldız, 2003: 61-62). Çiftçi’ ye (1998: 67) göre temel eğitim süreci olan 4-15 yaş arasındaki bireylere ana dili eğitimi kesintisiz bir şekilde yapılmalıdır. Telaffuz, üslup ve konuşma adabı gibi konuşma davranışları iyi eğitilmeyen bir çocuğun bu yaşlardan sonra telaffuzundaki mahalli özellikleri düzeltmesi veya çeşitli durumlara göre üslup geliştirmesi güçleşecektir.

Akyol’a (2006: 21) göre de çocuğun okula gelmeden önce kazanmış olduğu konuşma, içinde yaşadığı çevrenin dilinden oluşmaktadır ve bu dil yerel ağız özellikleri taşır. Yerel ağzın düzeltilmesi belirli bir süreci gerektirir. Başlangıçta çocuğun konuşmasına çok fazla müdahale edilmemelidir. Özellikle alaycı bir tavırla yapılan müdahaleler çocukta çekingenliğe sebep olur ve bu durum çocuğun, eğitim ortamında pasifleşmesine yol açar. Çocukların konuşma ve dinleme becerilerini kazanmış olarak okula geldiklerini varsayan öğretmenler bu becerilerin üzerinde çokça durulmasına gerek olmadığı düşüncesine kapılabilmektedirler. Hâlbuki araştırmalar, okulda konuşma etkinlikleri düzenlenmesinin ve bu etkinliklerde çocukların aktif şekilde yer almasının yararlı olduğunu ortaya koymaktadır. Wilson (1997) da sınıflarda konuşma ve dinleme becerilerinin zaten gelişmiş olduğu farz edilerek, bu iki becerinin öğretmenler tarafından ihmal edildiğini belirtmektedir. Bugün öğrencilerin konuşma ve dinleme

becerilerinin çalıştırılmasına ihtiyaç vardır. Öğretmenler öğrencilerinin önünde konuşmacı ve dinleyici olarak iyi birer modeldirler, ancak sadece model olmaları yeterli değildir. Öğrencilere ne yapmaları gerektiği açıkça anlatılmalıdır.

Öğrencilerin okul öncesinde edindikleri hatalı konuşma davranışları okula geldiklerinde düzeltilmelidir. Calp'a (2010: 203) göre aşırı ölçüde düzeltmeyle karşı karşıya kalan öğrenciler hata yapmak endişesiyle konuşmama yolunu tercih edebilirler; bu da öğretmenlerin öğrencilerinden dönüt almasının yolunu tıkar ve onları tanınmasına engel olur. Birçok öğrencinin sınıf etkinliklerine sözlü olarak katılmayışının ve en basit sorulara bile cevap vermek istemeyişlerinin altında yatan sebep budur. Bu hatalı tutum öğrencilerin anlayan fakat konuşamayan bireyler hâline gelmesine sebep olur.

Diğer taraftan, Özbay'a (2006b: 183) göre çocukların çoğu, kalabalık sınıf ortamlarında konuşmaktan çekinir, konuşurken kızarır, heyecanlanır, akıcı bir şekilde konuşmasını sürdüremez. Bu sıkıntılar, içe dönük ve kendine güvensiz çocuklarda çokça görülür. Gerçekte öğrencilerin çoğunda eksik olan şey söyleme gücü değil, kalabalıkta konuşma alışkanlığıdır. Öğrencileri buna alıştırmak için onların kendilerine güven kazanmalarını sağlamak zorunludur. Öğrencilere bu cesaretin kazandırılması, hem öğretmenlerin işini kolaylaştırır hem de amaçlarına kolay yoldan ulaşmalarını sağlar.

Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çabaların ne ölçülerde başarılı olacağı, yalnızca öğretmenin kültür dili kullanımına bağlı değildir. Öğretmen her defasında, hangi konuşma tutumunun ve seviyesinin uygun olduğuna karar vermelidir. Örneğin, belli bir konuşma durumunda herhangi bir yöresel ağzın mı yoksa standart dilin mi seçilmesi gerektiği de buna dâhildir. Ancak ana dili eğitimin hedefi, bütün çocuklara standart dilin öğretilmesidir. Dolayısıyla bu süreçte bir model olarak öğretmene önemli bir görev düşmektedir (Yıldız, 2003: 83). Öğrencilerin düzgün bir konuşma dili kazanıp kazanmamaları, çoğu zaman öğretmenin sınıf içindeki yaklaşımıyla ilgilidir. İyi ve düzgün konuşmayan, öğrencilere söz hakkı vermeyen veya onların konuşmalarına sık sık karışan öğretmen, öğrencilerine iyi bir konuşma alışkanlığı kazandıramaz (Gündüz, 2007: 98).

Diğer taraftan ana dili öğretiminde, dilin öğrenme alanları birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmemektedir. Türkçe öğretimının bir bütün olduğu şeklinde ifade edilebilecek olan bu husus, dil becerilerinin gelişiminin birbiriyle ilgili olduğu veya birbirini etkilediği şeklinde de anlatılabilir. Nitekim yazılı bir metnin sesli okunması

esnasında okuyan kişi; hem yazılı bir metinle karşılaşp yazma becerisine ve ifade kabiliyetine yeni bilgiler eklemekte, hem konuşmakta, hem okumakta hem de başkaları tarafından dinlenmektedir.

Bu konuda Temizyürek (2007: 123) de öğretmenin sınıf içindeki konuşması veya okumasının, öğrenciler için dinleme/anlama etkinliği gösterirken; sınıf içinden bir öğrencinin okuması veya konuşmasının, o öğrenci için anlama/anlatma; diğerleri için ise, dinleme/anlama etkinliği olduğunu bildirmekte ve bu gerçekten yola çıkıldığında, anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) etkinliklerinin birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Konuşma becerisinin gelişimi ve iyi bir konuşmacı olmak için çok okumak ve bu yolla geniş bir kültüre sahip olmak bir hayli önemlidir. Gündüz'e (2007: 132) göre iyi bir konuşmacı olmak; zaman zaman konuşmalara katılmak, çevreyi gözlemlemek, olayları sağduyu ile değerlendirme becerisine sahip olmak, ana dilini düzgün ve anlaşılır biçimde kullanmak, daha da önemlisi çok okumak ve okudukları üzerinde düşünmekle mümkündür. Zira bütün dil becerilerinde anahtar olan kelime hazinesinin zenginliği, büyük oranda okunanlardan elde edilir.

Gürses'e (2009: 78) göre gerek sözlü gerekse yazılı anlatımdaki hataların temelinde dil eğitimindeki yetersizlikler yanında; az okuma, genel kültür eksikliği, dikkatsizlik ve dilin kurallarına uygun şekilde kullanılmaması gibi sebepler yatar. İnsanın doğru, güzel ve açık bir anlatım yeteneği kazanması bolca okumasına bağlıdır.

Konuşma becerisinin temelde ilgili olduğu ve ayrılmaz bir parçası hâlinde olan dil becerisi, dinlemedir. Kitao ve Kitao'ya (1996: 2) göre, dinleme becerisini konuşma becerisinden ayırmak güçtür. Çoğu zaman konuşma ve dinleme becerileri arasında geçişler olur; konuşma becerisinin sınanması sırasında, konuşma ve dinleme birlikte sınanmış olur. Bu süreçte dinleyiciler anlamın paylaşılmasına katılırlar. Konuşmacının düşünce ve değerleri dinleyici tarafından sınanır ve süzülür. Diğer taraftan konuşmacıyla kurulan etkileşimle, dinleyicilerin bilgileri ve anlayışları değişir. O hâlde güzel konuşma, mesaj ve sinyallerin konuşmacı ve dinleyici arasında dolaştığı devamlı bir iletişim sürecidir (Zarefsky, 2005: 6-7).

Bodie vd.ye (2006: 119) göre, iletişimle ilgili becerilere sahip olmak, öğrencilerin okul içinde ve dışında başarılı olması için hayati önem taşımaktadır. Kişinin bireysel, ilişkisel ve mesleki başarıları; bu becerilerin kullanımı ile bağlantılıdır. Öğrenciler eğitim yaşantıları ve gelecekteki iş hayatlarında, konuşma ve dinleme

becerilerinin yardımına ihtiyaç hissederler (Dunbar vd. 2006: 116). Bu bakımdan konuşma becerisi çocuğun hayatta başarılı olabilmesi için gerekli olan temel beceridir (Smith, 2003: 3). Wilson' a (1997: 4) göre de düşüncelerini kelimelere dökabilen çocuklar okulda daha başarılı olurlar. İyi dinleme ve konuşma becerilerini geliştiremeyen çocuklar bunun zararlı sonuçlarını ömür boyu çekerler.

Konuşma becerisinin gelişmişliği ile ders başarısı arasında olumlu bir ilişkiden söz edilebilir. Kavcar vd. (1995: 57-58), konuşması yeterli düzeyde olan öğrencilerin genellikle her derste başarılı olduğunu söylemektedir. Buna göre, konuşmasını bilen öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Doğru ve düzgün konuşmanın, kişilik gelişimiyle de çok yakın ilgisi vardır. Bu noktada öğretmenin her şeyden önce öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Çünkü hem öğrenci başarısı için hem de sağlıklı bir kişilik gelişimi için bu gereklidir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre yaşadığımız bu yüzyılın insanı, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, çevresiyle uyumlu, bilgiye ulaşp bilgiyi kullanabilen özelliklere sahip olmalıdır. Bireylerin hayatları boyunca kullanacakları bu becerilerin genel olarak iletişimin özellikle de sözlü iletişimin toplum ve birey açısından önemi oldukça büyüktür (Saraç, 2006: 107). Genel olarak konuşma eğitiminin amacı; eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, kelime ve cümle gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, cümle ve kelime vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı duraklarla aydınlatan; beden hareketleri, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi (Sever, 2004: 22-23) olarak ifade edilebilir.

Konuşma eğitiminin amaçları, içinde kültürel farklılıklar barındırsa da, çoğu zaman evrensellik arz eder. Kuzey Dakota Öğretim Programına (1993) göre öğrenciler, 8. sınıfın sonuna kadar konuşmayla ilgili şu becerileri gösterirler: Fikir ve meselelerle ilgili açık ve anlaşılır şekilde konuşurlar; konuşma stilleri ve kelimelerin çeşitleri, dinleyici ve amaca göre gelişir; konuşurken dil bilgisi, kullanım ve sentaks bilgilerini gösterirler; dinleyicilerden gelen dönütlerin farkında olurlar; konuşmayı yazma, dinleme, izleme ve okuma tecrübeleriyle birleştirirler; hazırlık, organizasyon ve uygulamayı içine alan sözlü sunumlarını geliştirirler; küçük veya büyük gruplarla yapılan sözlü anlatım etkinliklerine katılırlar; kendilerinin veya başkalarının sözlü sunumlarını değerlendirirler; konuşmayı destekleyen sözel olmayan faktörleri kullanırlar; etkili tartışma becerilerini geliştirirler.

Ana dili öğretmeni, öğrencilerin doğal, canlı ve etkili bir şekilde konuşmalarını sağlamak için bol bol uygulama yapmalıdır. Öğrenciler bu konuşmalar yoluyla, hayatta çok ihtiyaç duyacakları olay ve durumlara hazırlanırlar. Ana dili öğretmeni bu konuşma etkinlikleri sırasında düzenleyici ve uyarıcı olmalı, mümkün olduğu kadar öğrencileri konuşturmalıdır (Özbay, 2005a: 183).

Diğer taraftan konuşma becerisi sadece ilköğretimde geliştirilmeye çalışılmaz. Bugün öğretmen yetiştiren bölümlerde “sözlü anlatım” dersleri verilerek öğretmen adaylarının kendilerini sözlü olarak en iyi şekilde ifade etmeleri amaçlanır. Dunbar vd.ye (2006: 116) göre yüksek eğitimde sözlü iletişim gibi temel becerileri öğretmenin amacı, öğrencileri daha etkili çalışan ve sorumlu vatandaşlar olarak hazırlamaktır. Öte yandan konuşma sadece Türkçe dersinin değil, aynı zamanda diğer derslerin de önemli bir parçasıdır. Bu bakımdan öteki dersler de sözlü anlatım çalışmaları için fırsatlar hazırlar (Öz, 2003: 228).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli ögelerinden birisi de ölçme ve değerlendirmedir. Bu bakımdan konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, konuşma eğitim sürecinin ve sonucunun etkililiğinin sınanması bakımından elzemdir. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabilir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasıyla da ölçülen özellikle ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinilmiş olur (MEB, 2006; 204).

Konuşma sınanması güç bir beceridir (Waters, 1997). Kendi içinde ilişki bulunmayan becerilerin birleşimi olan konuşmanın, bu yüzden objektif olarak sınanması zordur (Kitao ve Kitao, 1996: 2). Yine de konuşma becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde çeşitli araçlardan faydalanılabilir. Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirmesinde kullanılabilecek araçlar olarak “konuşma becerisini değerlendirme formu” ve “akran değerlendirme formu” yer almaktadır. Bunların yanı sıra öğretim sürecinin başında öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarını belirlemek için “konuşma becerisine yönelik tutum ölçeği” de kullanılabilir.

1.1.2.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (6, 7, 8. Sınıflar) Konuşma Becerisi

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) konuşma becerisine yönelik ilk bulguya programın “Giriş” bölümünde rastlanmaktadır. Giriş bölümünde Türkçe öğreniminin anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluştuğu belirtildikten sonra bu becerilerin birbirleriyle etkileşimleri dolayısıyla bir bütünlük içinde ele alınmaları gerektiği ve sekiz yıllık Türkçe öğretiminin amacının, temel dil becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesi olduğu dile getirilmiştir.

Programda “Genel Amaçlar” başlığı altında konuşma becerisi ile doğrudan ilgili olarak öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Programın ilerleyen kısımlarında yer alan “Temel Dil Becerileri” başlığı altında, Türkçe Öğretim Programı'nın; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisinden oluşan beş öğrenme alanı hakkında kısa açıklamalar yapılmıştır. Bunlardan konuşma ile ilgili olarak şu bilgilere yer verilmiştir:

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalananarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşma becerisine yönelik olarak, “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı

kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımlar; öğrenim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklardır.

Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir.

2005 Türkçe Öğretim Programı’nda ana dili eğitiminin öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar ve Türkçe derslerinde öğrenme alanlarına yer verilmesi gereken yüzdeler bir tablo hâlinde ortaya konmuştur. Aşağıdaki tabloda, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda temel dil becerilerine yer verilen oranlar gösterilmektedir:

Tablo 1.1.2.1.1. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Oranları

TEMEL DİL BECERİLERİ	ORAN (%)
DİNLEME/İZLEME	15
KONUŞMA	20
OKUMA	30
YAZMA	20
DİL BİLGİSİ	15

Görülüyor ki 2005 Türkçe Öğretimi Programı'nda konuşma becerisinin oranı % 20'dir. Programda bu becerinin geliştirilmesine yönelik olarak yer alan kazanımları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Konuşma kurallarını uygulama

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
4. Standart Türkçe ile konuşur.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

1. Konuşurken nefesini ayarlar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.

7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

4. Kendi konuşmasını değerlendirme

1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların yanında, bu kazanımlarla ilgili olarak, etkinlik örnekleri verilmiş ve “açıklamalar” başlığı altında da kazanımlar daha ayrıntılı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Ayrıca programda her beceri ile ilgili olduğu gibi konuşma becerisine yönelik olarak da yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu yöntem ve teknikler; ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma), güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği olarak sıralanabilir.

Programda yer alan konuşma etkinlik örnekleri ile bu yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağı da somutlaştırılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerinin ölçülebilmesi için de programda “konuşma becerisi gözlem formu” yer almaktadır.

1.1.2.2. Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Konuşma Yöntem ve Teknikleri

a. İkna Etme

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

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

b. Eleştirel Konuşma

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

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

c. Katılımlı Konuşma

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

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

ç. Tartışma

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

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

Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

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

3. Belirlenen yönteme uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı,
4. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı.
5. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,
6. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

1. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,
2. Konu dışına çıkmamalı,
3. Verdiği  rnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,
4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına  zen göstermelidir.

d. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)

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

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

e. Güdümlü Konuşma

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

Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.

f. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma

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

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

g. Serbest Konuşma

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

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

h. Yaratıcı Konuşma

Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

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

ı. Hafızada Tutma Tekniği

Amaç: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.

Uygulama: Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur.

1.1.3. Aktif Öğrenme

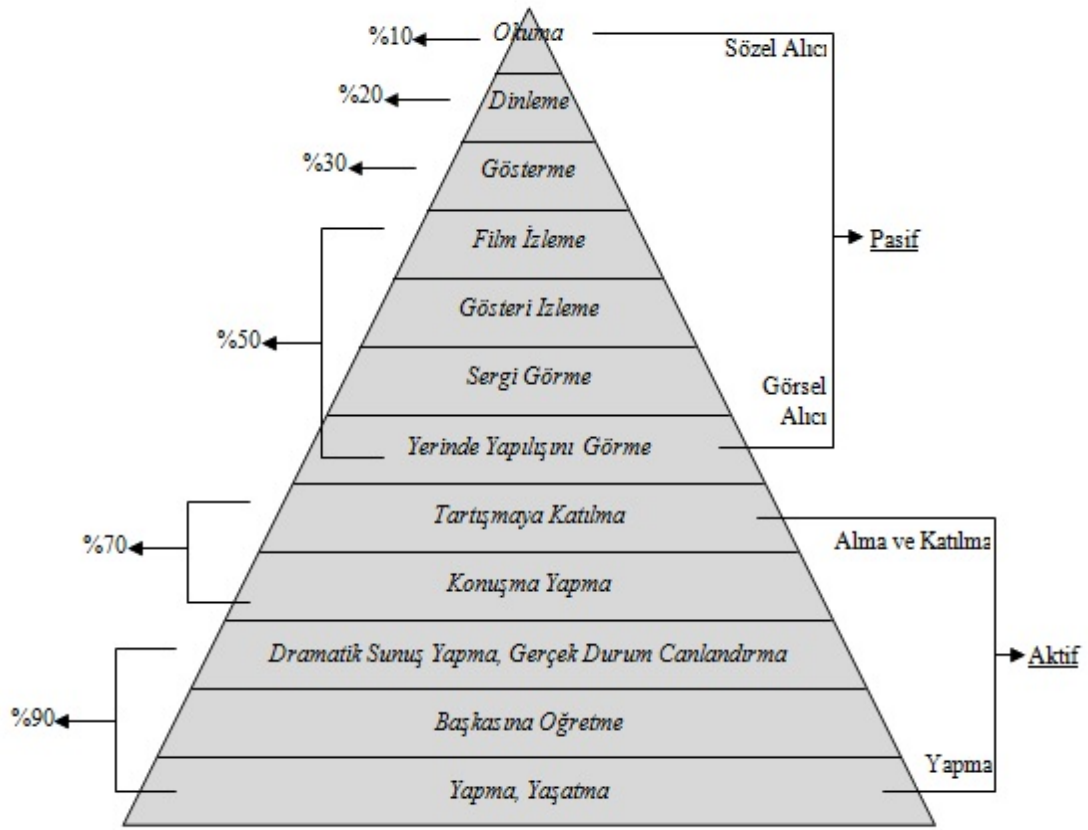
1970'lere kadar eğitim uygulamalarında baskın olan davranışçılık akımı öğrenenin edilgin alıcı olduğu varsayımından hareketle ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarında öğrenme; ödül, ceza, tekrar vb. etkenlerle gerçekleştirilmeye çalışılmakta ve her şeyin öğretene tarafından belirlendiği, sunulduğu ve kontrol edildiği bir ortam oluşturulmaktadır. Bu durum zaman zaman eleştirilere yol açmıştır. Örneğin, Rousseau, Pestalozzi, Dewey gibi yazarlar geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışını eleştirmişler, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini gerilettiğini, onları pasifleştirdiğini ve düşüncelerini engellediğini belirtmişlerdir. Bu düşüncelerden hareketle, bugünkü aktif öğrenme modelinin temelinde yer alan; bilginin hazır olarak aktarılmaması, öğrencinin süreçte aktif olması vb. önerileri dile getirmişlerdir. Böyle bir modelin geliştirilmesi davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş süresinin hızlandığı ve dönüm noktası olarak adlandırılan 1970'lerden sonra olmuştur. Bu tarihten sonra aktif öğrenme modeli ortaya çıkmış, aktif öğrenme anlayışına yeni kavramlar yüklenmiş, temel düşüncelerine ilişkin kanıtlar elde edilmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2007:7-8).

Aktif öğrenme pek çok şekilde tanımlanmıştır. Collins ve O'Brien'a (2003) göre aktif öğrenme, öğrencilerin meşgul oldukları, düşüncelerini yansıtmalarını ve bu kullanmalarını destekleyen etkinlikler sürecidir. Öğrencilerin kendi anlama ve kavrama ya da belli bir disiplindeki problemleri işleme seviyelerini düzenli olarak değerlendirmelerini gerektirir. Katılarak veya katkıda bulunarak bilgiye ulaşılmaz. Öğrencileri; bilgi toplama, düşünme ve problem çözme etkinliklerini içeren öğrenmelerinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif tutan bir süreçtir (Akt. Michael, 2006: 160). Çakmak'a (2000: 126) göre aktif öğrenme 'öğrenciler öğrenir, öğretmenler ise öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak yönde öğretir' şeklinde bir ifade ile özetlenebilir. Öğretmenin rolü öğrencileri öğrenilecek konuya motive etmek, öğrencinin rolü ise öğrenilecek konuya etkin olarak katılımda bulunmaktır. Gür ve Seyhan'a (2006: 21) göre ise aktif öğrenme; öğrencilere öğrenme etkinlikleri üzerinde belli bir dereceye kadar sahiplik ve kontrolün verildiği, öğrenme etkinliklerinin önceden belirlenmesinden ziyade açık uçlu olduğu ve öğrencilerin öğrenme deneyimine aktif olarak katılarak şekillendirebildiği öğrenme etkinliklerinin kullanılması ve öğrencilerin katıldığı uygulamalı çalışmalar, bilgisayar destekli öğretim, rol çalışması, iş deneyimi, bireysel

proje çalışmaları, iş birlikli problem çözme, proje ödevleri gibi bir dizi farklı öğretim etkinlikleridir.

Bütün tanımların ortak noktası, aktif öğrenmenin öğrencilerin etkin olduğu bir öğrenme durumu şeklinde tarif edilmesidir. Kalem ve Fer'e (2003: 435) göre aktif öğrenme, öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme durumunun içine çekmektir; ancak öğrenenin basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, öğretme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır.

Mc Neil ve Wiles'in (1990) öğrenilenlerin akılda kalıcılığı konusunda yaptığı bilimsel araştırmalar, anlatım yönteminin hatırd tutma bakımından % 5, okuma yönteminin % 10, işitsel materyaller kullanma yönteminin % 20, gösterme yönteminin % 30, görsel materyaller kullanma ve bu materyalleri yorumlama yönteminin % 50, tartışma yönteminin % 70, yaparak öğrenme yönteminin % 75, öğrendiklerini farklı biçimde kullanma ve başkalarına öğretme yönteminin de % 90 oranda etkiye sahip olduğunu göstermiştir:



(Akt. Eren Yavuz, 2005: 15).

Öğrencilerin aktif durumda olması, öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli yürütülmesi anlamını taşımaktadır. Korkmaz'a (2007: 394) göre, günümüz eğitim sistemlerinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikler yeni bir paradigma oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin eğitimin hangi aşamalarında daha etkili ve verimli olduğu tartışılmaktadır. Özellikle alanyazında konu alanları ve öğretim seviyeleri, yöntem seçiminde etkili olmaktadır. Bugün eğitim sistemleri öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye, bilgiyi ezberlemeden düşünmeye ve anlamlandırmaya doğru yönelmektedir.

Kolb'a (1984) göre aktif öğrenmenin özellikleri şunlardır: Öğrenme, bir süreçtir ve bir sonucun şartları olarak görülmez; öğrenme devamlıdır; öğrenme süreci zıtlıkların çözümünü gerektirir, öğrenme kişi ile çevre arasında tercümeyi içerir (Akt. Zeichner, 1997: 147). Diğer taraftan Silberman (1996), aktif öğrenmede, öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik etkinliklere doğrudan katılımlarını içeren farklı öğrenme tarzları olduğunu vurgulamaktadır.

Barnes (1989) aktif öğrenme için; ilk dördünü katılımcı yön, son üçünü ise gerçekçi yön olarak grupladığı yedi temel ilke önerir:

1. Amaççı (Purposive): Etkinlikler öğrencilerin ilgilerine göre belirlenir.
2. Yansıtıcı (Reflective): Öğrenci öğrendiğini yansıtır.
3. Uzlaşmacı (Negotiated): Öğretmen ve öğrenci öğrenme yöntemleri ve amaçlarında uzlaşır.
4. Eleştirici (Critical): Öğrenci öğrenmeyi yorumlamanın farklı yollarını değerlendirir.
5. Karmaşık (Complex): Öğrenme etkinlikleri gerçek hayatın karmaşasını yansıtır.
6. Durum dürtüsü (Situation-driven): Öğrenme etkinlikleri durumun getirdiği ihtiyaçtan kaynaklanır.
7. Meşguliyet (Engaged): Öğrenme etkinlikleri gerçek hayattaki görevleri yansıtır (Akt. Gür ve Seyhan, 2006: 7).

Aktif öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar her geçen gün artmaktadır. Gosselin ve Cord'a (2008: 1200) göre aktif öğrenme yöntemleri, giderek artan bir ilgiyle istatistiksel çalışmalarda ele alınmaktadır. Castro ve Nowak'a (2008: 2339) göre de son yıllarda aktif öğrenmeye ilgi çarpıcı bir şekilde artmıştır ve yapılan çalışmalarda aktif öğrenmenin pasif öğrenmeye göre daha etkili olduğunu gösteren ampirik ve teorik sonuçlar vardır. Uygulama sonuçlarında, öğrenme oranlarındaki katlanarak yükseliş aktif öğrenmenin boşuna bir ümit vermediğini göstermektedir.

Zeichner'e (1997: 146) göre de aktif öğrenme son yıllarda oldukça dikkat çekicidir. Öğretmen ve araştırmacılar, sınıfları daha iyi bir öğrenme ortamı hâline getirmek için çalışmalar yapmaktadır. Sınıfta bilgiyi kullanma ve sunmada aktif öğrenmenin etkili bir yol olması, üzerinde hemfikir olunan bir husustur. Geleneksel ders ortamlarından farklı olarak aktif öğrenme ortamları, öğrencileri öğrenme süreciyle meşgul eder. Bütün öğrenmelerde bazı hisler aktiftir fakat aktif öğrenme yapısal süreçteki öğrencilerin meşguliyet düzeyiyle ilgilidir (Fern, Anstrom ve Silcox, 1995: 3).

Açıkgöz'e (2007b: 45) göre ise aktif öğrenmenin başlıca avantajları şunlardır:

- Aktif öğrenme, okul öncesinden yetişkin eğitime kadar her düzeyde ve çeşitli konu alanlarında öğrenci başarısını artırmaktadır.
- Aktif öğrenme, güdü, benlik kavramı, okula ve öğrenmeye yönelik tutum gibi duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde etkilidir.
- Aktif öğrenme, öğrencilerin etkili bilişsel stratejileri kullanmasına dayalı olduğundan, onların etkili öğrenme ve etkili düşünme kapasitelerini geliştirmektedir.
- Çeşitli amaçlarla ve çeşitli sürelerle kullanılabilecek bir aktif öğrenim tekniği mutlaka vardır.
- Ek harcama ve ek düzenleme gerektirmeksizin yalnızca kâğıt, kalem ve ders kitabıyla uygulanabilecek pek çok aktif öğrenme etkinliği vardır.
- Aktif öğrenme beynin çalışma prensiplerine uygundur.
- Aktif öğrenmeyle çağın gerektirdiği insan tipinin yetiştirilebilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim, tam öğrenme, bilgisayarlı öğretim, çoklu zekâ gibi kuram ve modellerin uygulanmasına uygundur.

Çalışma aktif olduğunda, işin büyük bölümünü katılımcılar yapar. Katılımcılar, düşüncelerle ilgili çalışarak, problemleri çözerek, öğrendiklerine başvurarak beyinlerini kullanırlar. Aktif öğrenme hızlı adımlı, eğlenceli, destekleyici ve kişileri çekicidir. Katılımcılar genellikle belli bir yerde oturup kalmazlar, hareket ederler ve sesli düşünürler. Çalışmaları aktif hâle getirmek şunun için zorunludur: Bir şeyi iyice öğrenmek için onu duymak, görmek, onunla ilgili sorular sormak ve onu diğer insanlarla tartışmak gerekir. Her şeyden önce onu “yapmak” lazım gelir. Bu, karşılaşılan bilgileri kendi kendine anlamayı, örneklerle karşılaşmayı, becerileri denemeyi, sahip olunan bilgilerle ilgili görevleri yapmayı içerir (Silberman, 2005: 1). Yani aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinin her aşamasında etkin olmalarını ve öğretim sürecinin sorumluluğunu almalarını gerektiren bir yöntemdir. Bu yöntem, eğitimin temel ilkelerinden “yaparak ve yaşayarak öğrenme”ye imkân vermesi bakımından da önem taşımaktadır.

1.1.3.1. Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temeli Olarak Yapılandırmacılık

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki türevi olan bilişselcilığe dayanmaktadır. Gerek yapılandırmacılık gerekse

bilişselcilik, öğretim süreciyle ilgili değil öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar yapmakta ve önermeler sunmaktadır (Açıkgöz, 2007a: 59). Geçen yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim ve öğretimde yaygınlık kazanan yeni anlayış, bilginin keşfedilmediği, yorumlandığı; ortaya çıkarılmadığı, oluşturulduğu yani kişi tarafından yapılandırıldığı temel düşüncesi üzerine kurulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın, bilginin doğasıyla ilgili değişen yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıttığı söylenebilir. Temelde bir öğrenme kuramı olarak ortaya çıkmayan yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının, öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım hâlini almıştır (Kandemir ve Kurt, 2006: 325).

Crawford vd. (2009: 11-12) göre, İsviçreli psikolog Jean Piaget, öğrenmenin, ‘sahip olunan kavramları kullanarak etraftaki dünyayı anlamlandırma yoluyla gerçekleştiği’ iddiasını yıllar önce ortaya koymuştur. Dünyayı anlamlandırma sürecinde, eski kavramlar değiştirilir ve böylece ileride karşılaşılabilecek olan yeni durumları algılama kapasitesi artırılmış olur. 1970 ve 1980’lerde bilişsel psikologlar Piaget’nin görüşlerini kullanarak öğrenme sisteminde yeni bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler sahip oldukları bilgileri (ki bunların bazıları yanlış, eksik, hatta temelsiz olsa dahi) kullanarak öğrendikleri için, öğretmenler derse bu bilgi ve kavramları ele alarak başlamalı ve öğrencileri sorular sorma ve öğrenme için amaçlar belirleme yönünde teşvik ederek derse hazırlamalıdır. Öğrenciler anlamlandırma yoluyla, yani keşfederek ve inceleyerek öğrendiği için öğretmenler öğrencileri soru sorma ve araştırmaya teşvik etmelidir. Soru sorma ve araştırma, geliştirilebilen bir beceri olduğu için de öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi araştırmayı, sorgulamayı, bulmayı ve incelemeyi nasıl yapacaklarını göstermesi gerekir. Öğrenme eylemi, eski kavram ve fikirleri değiştirme ve yeni bilgiler edinme kapasitesini artırma anlamına geldiği için, öğretmenlerin öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri düşünmelerini, anlamlarını sorgulamalarını, bunları işlevsel şekillerde kullanmalarını ve konu hakkındaki eski fikirlerini yenileriyle birleştirerek gerekiyorsa değiştirmelerini teşvik etmesi gerekir.

Kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından, insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır; diğer bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile

ilgilidir. Yapılandırmacılık, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir; çünkü her birey, öğrendiği sürede bireysel ve sosyal olarak zihninde anlam meydana getirmektedir (Arslan, 2007: 46).

Mirzalar Kabapınar'a (2006: 140) göre öğrenme, bireyin bilgiyi yorumlama ve inşa etme sürecidir ve bu süreç, bireyin önceden inşa ettiği düşünce biçimleri, deneyimleri, gözlem ve yorumları tarafından yönlendirilir. Yapılandırmacı paradigmanın içinde barındırdığı teorik kuramlar ve öğrencilerin anlamalarına yönelik uygulamalarının sonuçlarıyla yeniden şekillenen ve farklı bir tanıma kavuşan öğrenme anlayışına göre, öğrenciler bilgiyi mevcut bilgileri doğrultusunda yorumlamakta ve oluşturmaktadır. İster öğrenmenin bilişsel boyutuna isterse sosyokültürel boyutuna vurgu yapsın yapılandırmacı anlayış, öğretimin öğrencilerin önceki düşünce biçimlerine göre gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, öğretmenin rolü köklü bir şekilde değişmiştir. Artık öğretmen, öğrencilerin “öğrenci bir bilim insanıdır” benzetmesinin gerekleri olan öğretim etkinliklerinde yer almalarını sağlamak durumundadır (Mirzalar Kabapınar, 2006: 146). Öğrenme, öğrenen tarafından anlamın aktif yapılandırılmasını içerir. Bu, psikoloji ve öğrenme bilimlerindeki egemen paradigma olan yapılandırmacılığın temel inancıdır. Öğrenenler anlamı; eski bilgileri, sahip oldukları modeller ve kazandıkları yeni bilgilerden (yeni bilgileri önceki bilgilerine bağlayarak) inşa ederler. Anlamın yapılandırılması alınan bilgiler ve mevcut bilgi deposu arasında birden fazla bağlantı yapılarak kolaylaştırılır. Bilgi ve anlam, zihinsel modeller veya betimlemelerin içine yerleştirilir (Michael, 2006: 160-161).

Bodner (1986) de bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılmasının güç olduğunu belirtmekte ve öğrencilerin, mevcut eski bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak yeni bilgileri kendi zihinlerinde yapılandırmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu durum da ancak öğrencilerin öğrenme sürecinde birtakım sorumluluklar veren, onları düşünmeye, araştırmaya, gözlemlemeye sevk eden, neyi nasıl öğreneceklerini öğreten aktif öğrenmeyle gerçekleşebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin bilgilerini sağlıklı yapılandırabilmeleri ve aynı zamanda etkili, yaratıcı düşünme, öğrenme sorumluluğunu alma, etkili iletişim kurma, iş birliği içinde çalışabilme gibi yeteneklerle donanmalarını sağlamak amacıyla çeşitli aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini içeren öğretim materyallerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. (Ürek Öztürk ve Tarhan, 2005: 170).

Yapılandırmacılıkta öğretmen, her türlü yeniliğe açık, alan bilgisi olan, bilgiyi yaşayarak öğreten ve öğretirken yeniden öğrenen bir yapıya sahip olmalıdır. Bilgi verirken, öğrenmenin merkezinde olan öğrenciye, öğretilenlerin üzerinde fikir yürütme fırsatı verilmelidir. Her birey aynı özelliklere sahip olmadığından bilgi aktarılırken farklı yöntemlere başvurulması gerekir. Bu şekilde aynı bilginin farklı zihinlerde yer alması sağlanmış ve öğrencilerin mevcut bilgilerinden hareketle yeni bilgiler üretmesine zemin hazırlanmış olacaktır (Güzel, 2010: 143).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme, doğrusal bir süreç değildir. Yapılandırmacı bir sınıfta öğretmen, öğrencilerinin kavramları anlayışlarını araştırır; bir düşüncenin tersini söylüyor gibi yaparak, yeni bilgileri sunarak, sorular sorarak, araştırmayı cesaretlendirerek ve/veya öğrencileri yaygın anlayışlara karşı çıkan tasarlanmış sorgulara bağlayarak öğrencilerinin bu anlayışları süzmeleri veya değiştirmeleri için fırsatlar tasarlar (Brooks ve Brooks, 1999: ix). Bu durum, öğretmenin sınıf içerisindeki geleneksel olarak bilgiyi sunma görevinin değiştiğini göstermektedir.

Hein'e (2005) göre yapılandırmacı düşüncenin eğitimde temele alınması gereken yol gösterici ilkeleri şunlardır:

- Öğrenme aktif bir süreçtir, öğrenciler duyuşal girdiyi anlam oluşturmak için kullanır. Bu ilkenin daha geleneksel oluşturulmuş şekli aktif öğrenenin bir şey yapması gerektiği düşüncesinin vurgulanmasıdır. Öğrenme dış dünyada var olan bilgiyi edilgen olarak kabul ediş değildir, öğrenenin dünyayla etkileşime geçmesidir.
- İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler. Öğrenme, hem anlam hem de anlamlar dizgesi oluşturulmasından meydana gelir. Oluşturulan her anlam, benzer örneğe uyacak diğer olguların da daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Anlam oluşturma etkinliğı zihinseldir, zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlik, elle tecrübe etmek, öğrenmek için gerekli olabilir (özellikle çocuklar için) ancak yeterli değildir; elleri olduğı kadar zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler sağlamak gerekmektedir. Dewey bunu yansımalı (reflektif) etkinlik olarak adlandırmıştır.
- Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuğunu vurgulamışlardır. Vigotsky'e göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal bir etkinliktir. Kişinin öğrenmesi; diğer insanlarla, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla, ailesiyle ve tanıdıklarıyla çok yakın bir şekilde ilişkilidir. Dewey'e göre geleneksel eğitim, öğrenciyi bütün toplumsal etkileşimden

yalıtmaya ve eğitimi öğrenci ile öğrenilmesi amaçlanan materyalin bire bir ilişkisi olarak görmeye yöneliktir. Buna karşın gelişimci eğitim, öğrenmenin toplumsal tarafını kabul eder ve konuşmayı, başkalarıyla etkileşimi ve bilginin uygulanmasını öğrenmenin bir parçası olarak kullanır.

- Öğrenme bağlamsaldır. Yalıtılmış gerçeklikler ve kuramlar, hayattan ayrı, zihinden soyutlanmış bir yerde öğrenilmemektedir; korkulara, önyargılara, inançlara ve bilinenlere, diğer bir ifadeyle ön bilgi ve deneyimlere göre öğrenilmektedir. Öğrenme etkin ve toplumsal bir kavramdır, hayatla öğrenme birbirinden ayrılamaz.

- Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç vardır. Üzerine inşa edilebilecek daha önceden oluşturulmuş bir bilgi olmadan yeni bilginin özümsemesi mümkün değildir. Öğrendikçe daha da fazla öğrenilebilir. Bu yüzden, öğretme ile ilgili her eylem öğrencinin ön bilgisini ve deneyimini temel alma yönünde olmalıdır.

- Öğrenmek için zamana ihtiyaç vardır. Öğrenme anlık değildir; iyi öğrenmek için düşünceler tekrar tekrar gözden geçirilmeli, denenmeli, onlarla oynanmalı ve kullanılmalıdır.

- Güdüleme, öğrenmede anahtar kavramlardan biridir. Öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenmek için temeldir. Nedenini bilmeden öğrenilen bilgiler kullanıma geçirilemeyebilir (Akt. Arslan 2007: 50-51).

Koç ve Demirel'e (2004: 178) göre yapılandırmacı öğrenme planları genellikle şu aşamaları izlemektedir: Dersin başlarında öğrencilerin dikkati çekilmekte, problem durumu sunulmakta ve öğrenenlerin ön bilgileri açığa çıkarılmaktadır. Daha sonra öğrenenler iş birliği içinde problemleri incelemekte, bilgi kaynaklarına ulaşmakta, hipotezler üretmekte, problemlere çözüm önerileri geliştirmekte, görüşlerini paylaşmakta, diğer görüşleri eleştirmekte ve kendi fikirlerini gözden geçirmektedir. Son aşamada ise öğrenenler kendi bilgi yapılarını ve anlamlarını değerlendirmekte, kendilerini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar vermektedirler. Bu süreçte öğretmenin rolü; öğrenmeye rehberlik etmek, öğrenciyi yönlendirmek ve düşünmelerine yardımcı olmaktır.

Yapılandırmacı öğrenme ve öğretim anlayışı, geleneksel eğitim anlayışından çok farklı bir şekilde ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir. Öğrencinin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, hazır bilgileri ezberlemesinden daha değerlidir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin öğretim programlarını sabit ve

değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin yegâne kaynağı olarak görmeleri yerine; hem öğretim programlarını hem ders işleme yöntemlerini devamlı olarak analiz etmelerini gerektirir (Kandemir ve Kurt, 2006: 325). Buna göre öğretmenin her zaman değişime ve gelişime açık olması, kendini öğrenmenin merkezi olarak görme tutumundan uzaklaştırması gerekir.

Diğer taraftan eğitim öğretim sürecinin en önemli parçalarından biri olan değerlendirme anlayışında da köklü değişiklikler olmuştur. Yapılandırmacı eğitime göre değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz; öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretime yön verir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğrenmeye yardımcı bir araçtır. Öğrenenler önceki bilgilerini ve yeni kazandığı anlamları karşılaştırarak kendi bilgi yapılarını değerlendirir. Öğrenenlerin anlamlarını ortaya koyabilmesi için performans değerlendirme, özgün değerlendirme, günlük yazma, öğretmen gözlemleri, görüşme, problem çözme gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, eğitim programının tüm öğelerini etkilemekte ve öğreneni etkin kılan bir öğrenme yapısı sunmaktadır (Erdamar ve Demirel, 2008: 631). Bu yeni anlayıştaki çoklu değerlendirme usulleri, değerlendirmede birden çok kişi ve aracı göz önünde bulundurmaktadır.

1.1.3.2. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler bir konu hakkında zihinsel olarak etkin hâlde çalışırlar. Düşünme süreci boyunca kendilerine ne öğrendiklerini, öğrendikleri konu ile ilgili hislerini, düşüncelerini sorarlar. Bu bir şekilde “düşünceler hakkında düşünmek”tir. Düşünmeye başlayan öğrenciler katıldıkları etkinliklerle konuyu farklı boyutları ile işleyip sahip oldukları düşünceler arasında ilişkiler kurarlar. Bu süreç boyunca neyi, nasıl, hangi yollarla öğrendikleri ve öğrendiklerinin gerçek yaşamdaki katkıları üzerinde çalışırlar. Bu çalışmalar esnasında çevrelerindeki yaşlıları ile etkileşim kurarlar ve etkileşimlerinin sonucunu gözlerler. Birbirlerinin konu ile ilgili çalışmalarını izlerler ve aynı konuya, aynı soruya nasıl değişik şekillerde yaklaştıklarının farkına varırlar ve bu süreçte, model olarak yaptıkları gözlemlerle başkalarından da öğrenirler (Eren Yavuz, 2005: 27). Öğrenciler, öğretmenlerin kolaylaştırıcı rol almalarıyla, aktif olarak kendi öğrenmeleriyle ilgilenirler (Koufogiannakis and Wiebe, 2006: 10).

Ünal'a (2004: 14-15) göre etkin bir şekilde öğrenenler; beyinlerini daha iyi kullanır, zihinlerini ve yeteneklerini zorlarlar, kendilerine sunulanları tekrarlamakla yetinmeyip onları aşmaya çalışırlar. Öğrenciler, neyi niçin öğrendiğinin ve bunları nerede kullanabileceğinin farkındadırlar. Yapılan araştırmalarda, aktif öğrenmenin başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel yöntemde ihmal edilen veya zedelenen güdü, öz saygı, okula ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır.

Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği, ne kadar öğrendiği, eksiklerinin neler olduğu, nasıl odaklanacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı ve öğrenme süreçlerinin amaçları ile ilgili bir dizi karar alınır. Geleneksel öğretimde bunların çoğuna öğretmen karar verir. Aktif öğrenmede ise öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve kendi kararlarını kendisi alır. Öğrenciler, öğrenme esnasında ilk başta karar alma sürecine katılabildikleri için öğrenmeye ve yapılan çalışmalara istekli hâle gelmektedirler. Öğrenciler test edilemediklerini hissettikleri için öğrenme sürecini daha fazla benimsemektedirler (Sönmez, 2003: 115).

Araştırmalara göre, öğretmenin ders anlattığı öğrencilerin ise dinlediği geleneksel eğitim yöntemi, sınıfları baskı altına almaktadır (Bonwell ve Eison, 1991). Diğer taraftan, aktif öğrenme tekniklerinin tercih edilmesi ilk başta zor olabilir. Çünkü öğrenciler basit sözlü ders yerine, derse hazırlık ve öğrenme içeriği için fazladan çalışılmasından şikâyet ederler. Vaka çalışmaları ve oyunlar gibi aktif öğrenme teknikleri, öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurmalarına ve tartışma içeriğini öğrenmelerine yardımcı olur (Simmons, 2007: 7). Yine aktif öğrenme yaklaşımı ilk uygulanmaya başlandığında özellikle geleneksel öğrenme yaklaşımlarına alışmış olan öğrenciler, pasif öğrenmeyi tercih edip (özellikle kalabalık sınıflarda) aktif öğrenme uygulamalarına karşı koyabilirler. Yine bazı öğrenciler ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya gerek duymayarak bu yöntemlere karşı gelebilirler ve özellikle çocuklarını ücretli okullara gönderen bazı aileler onların çabalayarak öğrenmelerini desteklemeyebilirler. İş birlikli öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenciler, grup arkadaşlarından şiddetli bir şekilde yakınabilirler ve kendilerinden yavaş olan ve vaktini birlikte çalışma yaptıkları konu üzerinde geçirmek istemeyen öğrencileri gruptan dışlayabilirler. Böyle durumlarda öğretmenler, aktif öğrenme yaklaşımını kullanmadaki

amaçlarını, bu tekniklerin faydalarını açık bir şekilde öğrencilere açıklamalıdır. Aktif öğrenme etkinlikleri sırasında öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili olarak geribildirimlerde bulunmalıdır (Aydede ve Matyar, 2009: 138).

Sönmez'e (2003: 115) göre aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin yapmaları gereken etkinlikler şunlardır:

- Muhtemel hedef ve etkinlikleri düşünür.
- Bireysel öğrenme hedeflerini seçer.
- Kendine güvenir ve güvenini artırır.
- Öğrenme etkinliklerini seçer ve planlar.
- Kendini motive eder.
- Uygun bir başlama stratejisi vardır, dikkatini toplar.
- Önceki öğrenmelerini kullanır.
- Okur, dinler, analiz eder.
- İlişkiler kurar, bir şema oluşturur.
- Yeni bir durum için muhtemel uygulamaları düşünür, uygular.
- Kendi cümleleri ile ifade eder.
- Yeni bir strateji dener.
- Bu kez başarmak için olası durumları düşünür.
- Öğrenme sürecini değerlendirir.
- Kendi performansı hakkında karar verir.
- Gelecekteki ödülleri düşünür.
- Çalışma araları verir.

Aktif öğrenmede öğrenci, önce kendini güdüleyerek öğrenmeye hazır hâle gelir. Daha sonra öğreneceklerini tespit eder ve farklı etkinlikleri uygulayarak süreçte etkin bir rol oynar. Öğrenme sürecinin sonunda da pek çok araçtan faydalanarak kendi performansını değerlendirir.

1.1.3.3. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Aktif öğrenme hem öğretmen hem de öğrencilerin katılımını gerektirir ve çok yönlü bir öğrenme deneyimi sağlar. Sınıf kontrolü herkes tarafından paylaşılır; nicelik ve nitelik arttıkça öğretmenin rolü yalnızca eğitim vermekten kolaylaştırıcılığa kayar

(Simmons, 2008; 6). Diğer taraftan aktif öğrenme öğrenciye olduğu kadar öğretmene de büyük kolaylıklar sağlar. Bunlardan biri de öğrencilerin gelişimlerini izleme ve onların bu gelişimlerini değerlendirme imkânı vermesidir. Şüphesiz iyi bir öğretim için anahtar olan husus öncelikle iyi bir hazırlıktır (Çakmak, 2000: 126). Yani öğretmen, aktif öğrenmeye dayalı öğretim işlerinin hem hazırlayıcısı hem de en temel ögesidir.

Eren Yavuz'a (2005: 25-26) göre aktif öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrencilere doğru zamanlarda doğru adımlar atabilme konusunda rehberlik ederler. Aktif öğrenme ortamlarını hazırlayan öğretmenlerin üzerinde durmaları gereken en önemli soru “Gerçek yaşamda var olan sorun ve olayları çözebilmek için, öğrencilerimin üretici yeteneklerini kullanarak, bir bilgi ve beceri temeli oluşturmalarına nasıl yardım edebilirim?” olmalıdır. Öğretmenler özellikle derslerinde mantıksal sorgulama tekniklerini çok iyi kullanarak öğrencilerin yüksek düşünme becerilerinin gelişimine destek olurken, araştırma ve bilgiye ulaşmaya dayalı hazırladıkları öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerinin yenilikçi, üreten, sıra dışı düşünen bireyler olmalarına da yardım etmelidir. Öğretmenler etkili bir planlama sürecinin sonunda öğrencilere, yine onların düşünme ve öğrenme biçimlerine yönelik seçenekler sunup öğretimin amaçlarından çıkıldığında önlem alarak, öğrencilere takıldıkları yerleri açıklayarak öğretim faaliyetlerini yürütürler. Derslerde öğretmenlerin bir diğer önemli işlevi dikkat çekme ve güdüleme alanındadır. Diğer taraftan aktif öğrenme ortamlarında öğretmenlerin sorumlulukları arasında; araştırmacılık, kolaylaştırıcılık ve tasarımcılık da vardır. Aktif öğrenme kimi zaman öğretmenler tarafından öğrencinin derse aktif katılımı olarak değerlendirilir. Aktif öğrenmede öğrencinin derse katılımı önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Öğrencinin katılımındaki bilinç düzeyi ve zihinsel çabası çok daha önemlidir.

Aktif öğrenme, bütün derslerde öğrenciyi daha etkin kılma ve sınıfta öğrenme-öğretme etkinlikleri açısından bir heyecan yaratmaktır; aktif öğretim ise öğretmenin bunu sınıfta gerçekleştirmesidir. Bu durum ise ancak öğretmenlerin en az kendileri kadar öğrencilerini de aktif etkinliklere yöneltmeleri ile mümkün olabilir (Çakmak, 2000: 128).

Aktif öğrenmede öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde baskın olan, konuşmaların çoğunu yapan, bilgi aktaran kişi değildir. Öğretmen, öğrencilere öğrenme süreciyle ilgili fikirler verir. Öğrenmek için ne yapmaları, nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrencilere öğretir. Öğrencilerin dikkatini önemli hususlara ve inceliklere

çeker. Onlara örnek olarak yol gösterir (Ünal, 2004: 17). Ancak öğrencinin aktif hâlde bulunduğu sınıf ortamı öğretmenin pasif olması anlamına gelmemektedir.

Bilge'ye (2005: 42) göre geleneksel sınıflardaki pek çok öğrenci, öğretmeni memnun etme, öğretilenleri anlayıp anlayamama ve hata yaptığında sınıf arkadaşlarının tepkilerinden kaygı duyma ve öğrenmekten korkma gibi durumlar içinde bulunur. Kaygının fazlalığı düşünmeyi azaltır. Öğrenciler hata yapmaktan korktukları ya da derhâl öğrenmeleri gerektiğini hissettikleri zaman doğru düşünemezler. Aktif öğrenmede öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırıcı ifadeler kullanarak öğrencilerin kaygılarını azaltabilirler. Yine öğretmen öğrenmeyi ilginç hâle getirir, ilham verici ifadeler kullanır, öğrencileri hakkında olumsuz hisler ve beklentiler içinde olmaz. Ödev yapmayan öğrencilerin bile bazı önemli nedenleri olduğu ve bir dahaki sefere yapacaklarını düşünür.

Aktif öğrenme ile geleneksel yöntemin karşılaştırılması, bir tablo hâlinde şöyle gösterilebilir (Eren Yavuz, 2005: 20-23):

Tablo 1.1.3.3.1. Aktif Öğrenme ile Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması

	GELENEKSEL ÖĞRENME ORTAMLARINDA;	AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARINDA;
ÖĞRENME	• Öğrenciler arası belli seviye farkları vardır. • Öğrenme için öğrencinin bireysel çabası önemlidir. • Öğrenciler ancak dinleyerek başarılı olabilir. • Öğrenme ancak sınıf sıralarında gerçekleşebilir. • Bilginin tek kaynağı öğretmendir.	• Öğrencilerin sahip oldukları beyin gücünün farkında olmaları öğrenme sürecini olumlu etkiler. • Farklı öğretim yöntemleri öğrencilerin beyinlerindeki daha çok bölümü kullanmalarına fırsat verir. • Öğrenme yaşamın her anında vardır. • Öğrenme ancak öğrencinin içinde yer aldığı etkinliklere aktif katılımı ile kalıcı hâle gelir. • Bilgiye ulaşmada binlerce yol vardır.
ZEKÂ	• Zekâ, yazılı ve çoktan seçmeli testlerle değerlendirilir. • İnsanlar doğuştan getirdikleri belli bir zekâyâ sahiplerdir ve	• İnsanlar farklı zekâ bölümlerine sahiplerdir. • Öğrenciler kendilerini farklı biçimlerde ifade ederler. • Her bir öğrencinin güçlü olan

	bu zekâ asla değiştirilemez. • Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. • Zekâ tekildir. • Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani belli zekâ testleri ile) ölçülür. • Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	zekâları, öğrenmede bir araç olarak kullanılabilir. • Sahip olunan zekâlar geliştirilebilir. • Bir bireyin kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir, değiştirilebilir. • Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir. • Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz. • Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçlerini veya doğal potansiyellerini anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.
ÖĞRETME	• Öğretmede amaç, sınavlardaki başarıdır.	• Öğretmede amaç, öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerini geliştirmektir.
BAŞARI	• Başarı sınavlarda yüksek notlar almaktır.	• Başarı, sahip olunan ilgi ve yeteneklerin en üst düzeyde kullanılabilmesidir. • Başarı, insanlığın yararına ürünler ortaya çıkarabilmektir.
ÖĞRENCİNİN ROLÜ	• Öğrenci, sırasında sessizce oturmalıdır. • Öğrenci kendine sunulan bilgiyi aynen alır ve tekrarlar.	• Öğrenci, öğrenme deneyimlerinde aktif görev almalıdır. • Öğrenciler bilgiyi araştırır, keşfeder, kendine özgü stratejilerde işler, yeni anlamlar çıkarır ve onu dönüştürerek yeniden üretir. • Öğrenci sahip olduğu zekâ alanlarının ilgi ve yeteneklerinin farkındadır. • Bu farkındalık doğrultusunda her öğrenci, zihnini ve beynini üst düzeyde kullanmaya çaba harcar. • Öğrenci neyi, niçin öğrendiğinin ve öğrendiklerini nerede kullanabileceğinin

		farkındadır. • Öğrenme kaynaklarını ve bilgiye ulaşma yollarını bilir ve onları gerektiğinde kullanır. • Öğrenme sorumluluğunu alır.
ÖĞRETMENİN ROLÜ	• Öğretmenin görevi dersini anlatmaktır. • Öğretmenin yeri sınıf kürsüsüdür. • Öğretmen bilgiyi anlatan kişidir. • Öğretmen öğretim etkinliğine kendisi karar verir. • Öğretmen öğrencilerden yalnızca çok çalışmalarını bekler. • Öğretmen kalıplaşmış bilgileri yıllar boyu öğrencilere sunar. Otoriter, sert ve katı tutumu ile öğrencileri üzerinde hâkimiyet kurar. • Öğretmenler ders kitaplarına aşırı bağımlıdır ve programların, klasik ders materyallerinin dışına çıkmazlar.	• Öğretmenin görevi öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde onlara rehberlik etmektir. • Öğretmen bütün öğretim etkinliklerinde öğrencilerin arasında onlarla birlikte öğretim ortamının her yerindedir. • Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenciler ihtiyaç duyduklarında bilgiyi sunan kişidir. • Öğretmen, öğretim etkinlikleri konusunda öğrencilere alternatifler sunar. Öğrencilere öğrenme süreciyle ilgili fikirler verir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme konusunda bilinçlenmesine destek verir. Öğrenmek için ne yapması, nelere dikkat etmesi gerektiğini öğretir. • Öğretmen araştırır, öğrenir ve öğrendiklerini öğrencileri ile paylaşır. • Öğretmen uzmanlık bilgisini zenginleştirir. Yaşam boyu öğrenme inancını taşır. Bu doğrultuda kendini geliştirir. • Öğretmen anlayışlı, sevecen, kabul edici ve yardım edici tutumu ile öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlar. • Öğretmenler öğrenmede çok farklı materyalleri kullanırlar. Günlük yaşamdaki her araç ve her nesne, çoklu zekâ sınıflarında bir öğrenme aracına dönüşebilir.
ÖĞRENME ORTAMLARI	• Sınıf sıralarıdır.	• Yaşamın olduğu her yer, okul koridorları, kütüphaneler, laboratuvarlar, bahçeler vb. öğrenme için bir ortamdır.

GÖRÜNTÜ*	Sınıfta öğrenciler art arda oturmuşlardır. Genellikle ders baştan sona kadar aynı yöntemle işlenir ve mekânsal düzende değişim yapılmaz.	Sınıfın mekânsal düzeni, kullanılan yöntemle göre değiştirilir. Bazen U düzeni bazen de grup çalışmaları için çember şeklinde olabilir.
KURALLAR*	Öğrenciler hareket edemez, 40 dakika boyunca sıralarda oturmak zorundadır.	Dersin genel düzenini destekleyen öğrenme yöntemine göre belirlenmiş kurallar vardır.
HEDEFLenen İNSAN MODELİ*	Kurallara uyan, ön yargılarla dolu, tartışmayı bilmeyen, yaşamın sorunlarını çözemeyen, öz güveni zayıf, bağımlı kişilikler.	Etkili iletişim becerilerine sahip, düşünen, üreten, sorun çözebilen, yaşam boyu öğrenme inancına sahip, girişken, attığı her adımı sorgulayan ve öz değerlendirme becerilerine sahip, toplumsal sorunlara duyarlı, bilinçli kişilikler.

*Açıkgöz, 2007.

1.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, Türkiye’de ve dünyada konuşma becerisi ve aktif öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Konuşma becerisi ve aktif öğrenme ile ilgili kaynaklardan doğrudan ana dili eğitimi ile ilgili çalışmalar sınırlı olduğundan, alana yakın ve çalışmaya katkı sağlayabilecek kaynaklar da incelenerek haklarında özet bilgiler verilmiştir.

Çelik Öztürk (2002) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sözlü anlatım becerilerini saptamaya çalışmıştır. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih, Sanat Tarihi, Arkeoloji, Sosyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin birinci sınıflarında öğrenim gören 95 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğrencilere hazırlıklı konuşma yaptırılmış ve yapılan konuşmalar araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; söyleyiş bakımından ölçünden saptıkları, anlamlandırmada yanlışlıklar yaptıkları, sözel olmayan anlatım becerilerini yeterince kullanmadıkları ve anlatım planında dağınıklık olduğu tespit edilmiştir.

Adıgüzel’in (2005) aktörlerin ses, konuşma ve beden dillerini eğitmeye yönelik hazırladığı yüksek lisans tezinde, konservatuvarlarda uygulanan ses ve konuşma eğitiminin sistemli bir hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı amacına uygun olarak, aktörlerin yararlanabileceği çeşitli çalışma etkinlikleri ve alıştırmaları hazırlamıştır.

Gökkaya (2008), konuşma bozukluğu olan öğrencilerin konuşma becerilerini “tekerleme” yöntemiyle iyileştirmeyi amaçladığı çalışmada; 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim görmekte olan dokuz öğrenci üzerinde ön test-son test ölçümlü deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı, altı haftalık bir süreçte öğrencilere tekerleme ve diksiyon egzersizleri uygulamış ve yönteminin; öğrencilerin dil tembelliği, pelteklik, tutukluk, kekemelik, ses ve dil bozukluğu ve yöresel ağızla konuşmayı iyileştirmede, yardımcı sesleri çıkarma ve kelime hazinelerini artırmada etkili olup olmadığı sorularına cevap aramıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sarıçoban’ın (2005) öğretmen ve öğrencilerin konuşma öncesi etkinliklere karşı tutumlarını tespit etmeye yönelik yaptığı araştırma, 15 öğrenci ve 15 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılanlara 10 maddelik bir ölçek uygulanmış ve katılımcıların görüşleri yüzde ve sıklık olarak tablolaştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrenciler, konuşma öncesinde öğrencilere konunun tanıtılması ve konuyla ilgi çekilmesi, öğrencinin konuya karşı yakınlığını sağlamak için soru-cevap etkinliğine yer verilmesi, konunun daha iyi anlaşılması için yeni sözcükler üzerinde titizlikle durulması ve konuyla ilgili ek malzemelerin de kullanılmasının önemli olduğu konusunda aynı görüşü paylaşıyor; öğretmenlerden farklı olarak öğrenciler, konuşma öncesi sözcük çalışmalarına odaklanmanın çok önemli olmadığını ifade etmişlerdir.

Ertürk ve Üstündağ’ın (2007) İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen seçilmiş ve 41 yedinci sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacı ile ön test - son test, konuşma dereceli puanlama anahtarı ve görüşme formları hazırlanmış, verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırma konusuna yönelik açık uçlu soruların yüzdellikleri ile frekans değerlerine göre yorumlanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre; görsel öğretim materyali kullanılan grup ile yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun puan ortalamaları arasında yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Görüşme formlarından elde edilen veriler de araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir.

Sargın (2006) Muğla’da yaptığı çalışmada, ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmacının 2004 – 2005 eğitim – öğretim yılı bahar yarıyılında yaptığı çalışmanın örneklemini, Muğla il merkezindeki dokuz ilköğretim okulundan 144’ü kız, 63’ü erkek olmak üzere toplam

207 öğrenci oluşturmuştur. Veriler öğrencilerin yaptıkları konuşmaların, görüntü ve ses kayıtlarının alınmasıyla elde edilmiştir. Kayıtlar, Muğla Üniversitesi'nde bulunan fonetik laboratuvarında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Konuşmalar, metin hâline getirilip, görüntü kayıtları da izlenerek, Likert tipi “Konuşma Değerlendirme Formu”na göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar, istatistiksel olarak analiz edilerek frekans, aritmetik ortalama ve yüzde istatistik işlemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilköğretim okullarında, Türkçe eğitiminin beceri alanlarından konuşma eğitimi geliştirmeye yönelik çalışmaların beklenen seviyede olmadığını göstermiştir.

Tangün (1999) hazırladığı doktora tezinde, halkla ilişkiler ve tanıtımda doğru ve etkili konuşmanın önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacı, İstanbul’da gerçekleştirdiği çalışmasında 200 kişiye anket uygulamış; bu anket ile dinleyicilerin bir konuşmada nelerden etkilendikleri, doğru ve etkili konuşmanın ne olduğu sorularına cevap aramıştır. Araştırma sonuçları istatistiksel olarak da ortaya konulmuş ve dinleyicilerin, sadece anlatılanların ne olduğundan değil nasıl anlatıldığından da etkilendikleri sonucu vurgulanmıştır.

Barın (1997) Erzurum’da yaptığı çalışmada, dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin önemini belirtmiş ve dil öğretimine katkılarını incelemiştir. Uygulanan anket ve görüşmeler neticesinde öğrenciler, dilin sözel kullanımına ihtiyaç hissettiklerini ve iletişimin sağlanmasında dinleme ve konuşmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Karabay (2005) yaptığı çalışmada, kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 2003-2004 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Adana’nın Seyhan ilçesinde yer alan iki ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 133 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. 10 hafta süren uygulama süreci bir deney ve üç kontrol grubunda yürütülmüştür. Dersler deney grubunda kubaşık öğrenme etkinlikleriyle, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Dersler deney ve 1. kontrol grubunda araştırmacı tarafından, 2 ve 3. kontrol grubunda sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Bütün gruplara ön test ve son testte, dinlediğini anlama başarı testi ve konuşma testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna kendini değerlendirme testi verilerek, öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri de istenmiştir. Araştırmada, dinleme başarı testinden elde edilen ön test toplam puanları değerlendirildiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Konuşma başarı testinden elde edilen puanların

değerlendirilmesi sonucunda da yine deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Konuşma başarı testi söyleyiş, kelime ve akıcılık puanları değerlendirildiğinde deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri formdan elde edilen bulgularda, yapılan ölçümlerin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki puanlarının yükseldiğini göstermiştir. Öğrencilerin yazılı görüşleri de uygulama süresince yapılan etkinliklerin, eğlendirici ve anlama, anlatım, düşünme becerilerini geliştirici bulunduğunu göstermiştir.

Doğan'ın (2001) okul öncesi çocuklarının konuşmalarının akıcılık özelliklerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, 2-6 ve 5-6 yaş arası çocukların konuşmalarında hangi tip akıcılık kusurlarını hangi sıklıkla sergiledikleri ve akıcılık kusurlarının gelişimsel bir yapı gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kesitsel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 96 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen çocukların konuşma örnekleri, serbest oyun ortamında kaydedilmiştir. Konuşma örneklerinin transkripsiyonu yapıldıktan sonra 300 kelimelik bölümde sergilenen şu akıcılık kusurlarının sıklıkları belirlenmiştir: Kelime tekrarları, kısmi kelime tekrarları, ifade tekrarları, dolgu sesleri ve uzatmalar. Ayrıca çocukların sergiledikleri toplam takılma sıklıkları da tespit edilmiştir. Akıcılık kusurlarının sıklık yüzdeleri açısından; yaş grupları, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne babanın eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmış ve yaş düzeylerinin akıcılık kusurlarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde, okul öncesi dönemde gözlenen akıcılık kusurlarının gelişimsel bir yapı sergilediği tespit edilmiştir.

Paksoy (2008) hazırladığı yüksek lisans tezinde, sürece dayalı dramının İngilizce sınıflarındaki öğrencilerin özsaygılarının ve konuşma becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmaya dâhil edilen öğrenciler, Adana-Ceyhan Anadolu Lisesi'nden seçilmiştir. Çalışma için iki grup belirlenmiş, gruplardan birine sürece dayalı drama teknikleriyle İngilizce öğretilirken diğerine herhangi bir farklı teknik uygulanmamıştır. Sonuçlar beş farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır; özsaygı testleri, konuşma testleri, aile özsaygı testi, kişisel bilgi formu ve kişisel günlükler. Deney grubu ve kontrol grubundan elde edilen sonuçlar, sürece dayalı drama tekniklerinin kullanılmasının özsaygı ve konuşma becerilerinin geliştirmede farklılıklar oluşturduğunu göstermiştir.

Çölok (2005) yaptığı derleme çalışmasında ses, nefes, konuşma ve beden dilinin birbiriyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. İlk olarak bireyin beden durumunun

sesini ve konuşmasını ne yönde etkileyeceği, fiziksel eksikliklerden ve hatalardan kaynaklanan olumsuz etkilerin nasıl giderileceğini ortaya koyan araştırmacı daha sonra; bedensel durumun ses ve konuşmaya olan etkisi ve bedeni, doğru sesi çıkartabilmek için uygun forma sokma yollarını gösteren çalışmaları sıralamıştır. Araştırmacı, nefesin insan için önemi, nefes konusunda yapılan hatalar, solunum sistemini oluşturan organların kısa açıklamaları, nefes alış-verişin işleyişi ve doğru nefes üzerine yapılan çalışmaları belirtmiş; insan sesinin oluşumu, sesi oluşturmada kullanılan organların tanıtımı ve sesi kullanma ve geliştirme üzerine yapılabilecek çalışmalara yer vermiştir. Ayrıca araştırmada, gırtlakta oluşarak bedenin içinde büyüyen ve kalite kazanan sesin konuşmaya dönüştürülmesi, bu konuda yapılan hatalar ve bunların düzeltilmesi için yapılması gereken çalışmalar ve Türkçede kullanılan sesler, bu seslerin doğru boğumlanma kuralları ve örnek etkinlikler yer almaktadır. Çalışma sonucunda, bedensel rahatlama ve gerginliklerden arınma, nefesi doğru ve verimli kullanabilme, nefesi sese dönüştürmede yeni ve doğru alışkanlıklar edinme, sesi konuşmaya dönüştürmeyi ise ustaca gerçekleştirmek için çalışmalar yapma gibi bazı ön koşullar yerine getirilmediği takdirde bireyin, doğru, güzel, etkileyici ve sağlıklı bir konuşmaya sahip olamayacağı ve kendini ifade etme adına güçlükler yaşayacağı ifade edilmiştir.

Suner (1997) hazırladığı doktora tezinde gerek tiyatro oyunculuğunun eğitim aşamasında gerekse konuşma becerisini geliştirmek isteyenlerin faydalanmaları amacıyla, yeni bir yaklaşım geliştirmeye çalışmıştır. Araştırmacı tezini kuramsal ve uygulamalı olarak iki aşamada düzenlemiştir. İlk bölümde, ses gelişimini sınırlayan engellerin neler olduğu çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine göre anlatılmış, ses ve konuşma eğitiminin aşamaları sınıflandırılmıştır. İkinci bölümde ise araştırmacı, geliştirdiği yaklaşıma uygun olarak, ses ve konuşma eğitiminin başlangıçtan sonuna kadar nasıl yapılacağını aşamalı olarak göstermiştir.

Karail'in (2001), yabancı dil ediniminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımları derlediği çalışmasında, insanlar arası etkili iletişimin sözlü ve sözsüz olarak başarılabilmesi açısından dilin edinim, etkili ve verimli kullanımı araştırılmış, konuya yönelik yaklaşımlar modellenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı yaptığı çalışmayla, insanların edindikleri ana dillerinde ve sonradan büyük çaba vererek öğrendikleri yabancı dilde korkmadan, çekinmeden empatik yaklaşımla beden dilini de kullanarak doğru iletişimde bulunmalarına katkı sağlamayı ve dil öğretiminde çaba sarf eden öğretmenlere yaptıkları çalışmalarda yardımcı olmayı amaçlamıştır.

Yelok ve Sallabaş'ın (2009) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumları ile öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumda etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 749 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında kullanmak üzere bir tutum ölçeği geliştirmişler ve geliştirdikleri ölçeği öğretmen adaylarına uygulamışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunlukla Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiş, cinsiyet değişkeninin tutumlar üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Deniz (2007) hazırladığı doktora tezinde, eğitimde ikna edici iletişim konusunu ele almıştır. Bu konu çerçevesinde ilköğretim ikinci kademedeki bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişiminde, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıkları ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmaya 150 Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine girdiği 7 ve 8. sınıflardan 750 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin ikna edici iletişim davranış ve tekniklerini uygulayıp uygulamadıkları yine kendi görüşleri çerçevesinde belirlenmek istenmiştir. Aynı zamanda örnekleme alınan öğretmenlerin bu konudaki davranışlarının tutarlılık anlamında güvenilirliğini test etmek için dersine girdiği öğrencilerine de öğretmenlerinin belirtilen davranış ve teknikleri sergileyip sergilemedikleri farklı bir formla sorulmuştur. Bu anketlerde, bir ders sürecindeki ikna edici öğretmen-öğrenci iletişiminde kullanılabilecek 46 beceri veya tekniğe yer verilmiştir. Araştırma sonucuna göre, bir ders sürecinde öğretmenlerin ikna edici iletişim kurmalarına etki eden faktörler, öğretmenlerin cinsiyeti ve sınıftaki öğrenci sayısıdır. Kıdem, mezun olunan okul, lisans tamamlama veya lisansüstü eğitim yapma, ekonomik durum, medeni durum, çocuk sayısı, ek işte çalışma, haftalık ders saati, iletişim konulu bir faaliyete katılma durumlarının öğretmenlerin ikna edici iletişim unsurlarını kullanmalarına anlamlı düzeyde bir etkisi yoktur. Öğretmenler, ikna beceri ve tekniklerini genel olarak “iyi” düzeyde uyguladıklarını belirtmişler ancak öğrenci görüşleri bunu desteklememiştir. Bu sonuç araştırmacı tarafından, belirtilen davranış ve teknikleri öğretmenler “iyi” düzeyde uyguladıklarını veya uygulanması gerektiğine inandıklarını; ancak, öğrenci seviyesinde, öğrencilerin çoğunluğunu etkileyecek ve onların dikkatini çekecek şekilde bunları kullanamadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Mercan'ın (2007) okul öncesi çocuklarına yönelik yaptığı çalışmanın amacı, ana sınıfı çocuklarında konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevlerin hangi oranlarda kullanıldığını belirlemek ve bu işlevleri kullanma bakımından farklı sosyo-kültürel düzeylerdeki ailelerde yetişen altı yaş grubuna dâhil çocuklar arasında yüzdelik oranda farklılığın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, deneysel desende yürütülmüştür. Alt, orta ve üst olmak üzere, her sosyo-kültürel düzeyden rastlantısal olarak ikişer çocuk seçilmiş ve bu çocukların konuşmaları doğal ortamlarında bant kaydedilmiştir. Derlenen konuşmaların bant çözümleri yapılmış ve bunlar konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevlere göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, alt sosyo-kültürel düzeydeki ailelerden gelen çocukların benmerkezci dili, üst sosyo-kültürel düzeydeki ailelerden gelen çocukların ise toplumsallaşmış dili daha çok kullandıklarını göstermiş ve konuşma becerisinin üstlendiği işlevlerin ana sınıfı çocuklarının konuşmalarına farklı oranlarda yansıdığını ortaya koymuştur.

Saday'ın (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemi ile konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada geleneksel öğretim yöntemlerinin konuşma becerisine katkıları/sınırlılıkları ve aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yönteminin konuşma becerisine katkıları/sınırlılıkları iki alt amaç dâhilinde hipotez testine tabi tutularak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler, Diyarbakır il merkezindeki Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulu'nda, 2005-2006 öğretim yılında, 8. sınıfta öğrenim görmekte olan, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 44 öğrencinin İngilizce konuşma becerisi konusunda hangi düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla hazırlanan "İngilizce Konuşma Becerisi Ölçeği" ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, uygulamadan önce ve sonra "İngilizce Konuşma Becerisi Ölçeği"ne tabi tutulmuşlardır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmış, uygulama öncesi ve sonrası ölçüm yapılarak iki yöntemin etkililiği araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, İngilizce konuşma becerisi ölçeğinin yanında, "Tutum Ölçeği" de uygulanmıştır. Araştırmada, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, İngilizce konuşma puanlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Türker (2007) çalışmasında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ön test -son test kontrol gruplu araştırma modelinde gerçekleştirilen deneyde, araştırma grubunu Aydınlikevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi 10'uncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile dersler sürdürülürken kontrol grubunda geleneksel yöntemle dersler işlenmeye devam edilmiştir. Öğrencilerin konuşma yeterliliklerini değerlendirmek amacı ile ön test ve son test uygulanmış ve hazırlanan ölçeğe öğrencilerin aldıkları puanlar kaydedilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Yapılan çalışmada, öğrenciler de değerlendirme sürecine katılmıştır. Öğrenci gözlem formu ile arkadaşlarının sunumlarını değerlendirmişlerdir. Süreci takip edebilmek ve öğrencilerin grupla çalışma becerilerini gözleyebilmek amacı ile gruplardan öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yabancı dil derslerinin işlenmesinin, öğrencilerin konuşma yeterliliğini arttırdığı belirtilmiştir.

Sayan (1994) çalışmasında, yabancı dil eğitiminde mikroöğretim yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olup olmadığını tespit etmeyi amaçlanmıştır. Çalışma, deneysel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırma grubunu, Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, gerçek deneme modellerinden biri olan Solomon Dört Grup Modeli'ne göre desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında, denkleştirme anketi, değerlendirme formu, ön test ve son test olarak kullanılan söyleyiş becerisi testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesiyle, yabancı dil eğitiminde söyleyiş becerisinin kazandırılmasında mikroöğretim yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2005) yaptığı araştırmayla, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitime katılma, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi alma ve okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi etkileme durumu; öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlar, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili zorluk çekme düzeyleri, öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri saptanmaya çalışmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri

oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılarak örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Araştırmacı hazırladığı anketi, Elazığ'da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere uygulamıştır. 150 öğretmene anket dağıtılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında; okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitime çok az katıldıkları ve öğretmenlere göre, okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi kısmen etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi genellikle hizmet içi eğitimde aldıkları tespit edilmiştir.

Ciritli (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemini algılama ve sınıflarında uygulama durumlarını incelemiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem uygulanmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları geliştirilmiştir. Araştırmaya 2005-2006 öğretim yılında, Konya ili merkezinde bulunan Barbaros İlköğretim Okulu, Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu ve Yunus Emre İlköğretim Okulu'ndan toplam 20 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerle önce görüşülmüş daha sonra dersleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda; 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemi hakkında bilgi sahibi oldukları ve aktif öğrenme yönteminin uygulamaları konusunda öğrenci başarılarının bilincinde oldukları anlaşılmıştır. Ancak 4 ve 5. sınıf öğretmenleri, sınıflarında aktif öğrenme yöntemini uygulama durumları başarısız olarak gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında geleneksel öğretim yöntemiyle ders isledikleri görülmüştür.

Doğan (2009) yaptığı çalışmada; öncelikle konuşma ile iletişim münasebetini dile getirmiş, ardından konuşma becerisinin eğitiminin niçin gerekli olduğunu çeşitli yönleriyle belirtmiş ve bu becerinin diğer dil becerileriyle ilişkisine değinerek konuşma eğitiminin niteliklerini ele almıştır. Daha sonra çalışmada, konuşma becerisinin eğitime yönelik etkinlik örneklerine yer vermiştir.

Temizkan'ın (2010) yaptığı çalışmanın amacı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili II dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmektir. Araştırmanın verileri, deney gruplu ön test-son test modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih (30 öğrenci) ve Arkeoloji (40 öğrenci); Güzel Sanatlar Fakültesi Resim (15 öğrenci) ve Heykel (20 öğrenci) bölümlerinden toplam 105 öğrenci oluşturmuştur. Konuşmada veri toplama aracı olarak

araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Şimşek (2004) yaptığı çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin önemini ve bu beceriyi geliştirmenin yollarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada öncelikle Türkçe öğretiminin genel amaçları ve temel dil becerileri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma eğitime değinilmiştir. Dil, iletişim ve konuşma kavramları genel olarak açıklandıktan sonra konuşma becerisi, çeşitleri ve unsurlarıyla ele alınmıştır. Konuşma bozuklukları ve kusurları tespit edildikten sonra konuşma ve beyin ilişkisi üzerinde durulmuştur. Konuşmanın sosyal hayatla ilişkisi hakkında bilgiler verilerek ilköğretim ikinci kademe öğrencileri açısından etkili ve güzel konuşmanın önemi vurgulanmış, sonra bu beceriyi etkileyen faktörler ele alınmıştır. Çalışmada, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için yapılabilecek çalışmalar konusunda öneriler sunulmuştur. Bu çalışmalar içerisinde öğrencilerin tasvir yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli sözlü tasvir çalışmaları; okunan bir kitap, seyredilen bir film veya televizyon programı üzerine konuşma; atasözlerini, özdeyişleri açıklama; öğrencilere meraklarını, yaptıkları bir nesneyi, gelecekle ilgili düşüncelerini ve ülkenin sorunlarını anlattırma; tanışma, tanıştırma konuşması; adres sorma, adres verme; bir yeri tarif etme, telefonla konuşma, görüşme, bir kişiyi tanıtma, açış, takdim konuşmaları, canlandırma ve oyun çalışmaları yer almaktadır. Bunların yanı sıra hazırlıklı konuşma çalışmalarının aşamaları ve bu tarz konuşmaların nasıl yapılacağı örneklerle açıklanmıştır.

Sidekli ve Coşkun’un (2008) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve konuşma hatalarını belirleyerek bu hataların benzerlik taşıyıp taşımadığını ve her iki beceride yapılan hataların anlamaya etkisini tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma deseninin durum çalışması yöntemiyle tasarlanmıştır. Yapılan çalışmada verileri elde etmek için sesli okuma hatalarını belirlemek, konuşma hatalarını belirlemek ve öğrencilerin anlamalarını belirlemek için üç ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçme araçlarının hazırlanmasında İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Programındaki kazanımlar ölçüt alınmıştır. Bu programda yer alan kazanımlar ölçme araçlarında maddeleştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Belirlenmiş olan ölçme araçları ile veriler, 2007-2008 öğretim yılı Ankara ili Sincan ilçesindeki Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulunda öğrenim

gören 16 öğrenciden toplanmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin; kelimeleri yanlış okuduğunu, hecelediğini, cümle içerisinde kelimeleri atladığını, kelimelerde heceleri ve ekleri atladığını, konuştuğu şekilde okuduğunu, vurgu ve tonlamalara dikkat etmediğini, kelimelere harf ve hece eklemeleri yaptığını ve bu tür hataların benzer şekillerinin konuşmada da meydana geldiğini, yapılan hataların anlamalarını da etkilediğini göstermiştir.

Güneyli (2008) yaptığı araştırmada, aktif öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin öğrenme düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemeyi hedeflenmiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Veriler, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısında on dört haftalık bir dönem boyunca KKTC’de Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulunun 5. sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Türkçe öğretiminde, aktif öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun puanları karşılaştırıldığında, aktif öğrenme grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonuçları, aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Schuller (2001) “Hikâye Anlatma: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Dili” adlı doktora tezinde, birinci sınıf öğrencilerinin hikâye anlatımlarında dil kullanımlarını, hikâye tercihlerini ve hikâye içeriklerini değerlendirmiştir.

Agnon (1999) hazırladığı, “Eğitimsel Liderlikte, Orta ve Yüksekokul Müdürlerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Bir Fırsat Analizi” adlı çalışmasında, genellikle liderlik becerilerinin iletişim ve konuşma yeteneklerini de içerdiğini belirterek bazı çocukların liderlik ve konuşma becerilerini erken yaşlarda geliştirdiğini belirtmiştir. Araştırmacı, okul müdürlerinin iyi ve profesyonelce konuşması gerektiğini söyleyerek yaptığı çalışmanın amacının ortaokul müdürlerinin güzel konuşma becerilerini nasıl ve ne zaman öğrendiklerini tespit etmek olduğunu ifade etmiştir. Araştırma, için Florida’daki 101 okul müdürüne ulaşılmış, 52’sinden dönüt alınmıştır. Araştırma sonunda, eğitimin bütün kademelerinde güzel konuşma eğitimi verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tobin’in (2007) yaptığı çalışmada, yazılı ve sözlü öykülerini çok yüksek ve çok düşük öğrencilerde üstbiliş stratejileri kullanımı konu edilmiştir. Çalışma sonucunda kullanılan stratejilerin öğrencilerin sözlü ve yazılı öykülerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Jones'un (2007) "Bölgesel Diller Bilimi ve Sözlü ve Yazılı Anlatım: İngilizce Dil Sanatları Öğretmenlerinin Bozuk İngilizce Kullanımı Algıları" adlı doktora çalışmasında; dil sanatları öğretmenlerinin, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki hatalı İngilizce kullanımlarına ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Kalivoda (1970) yaptığı çalışmada, ikinci kademe okullarında sözlü anlatım sınavlarını ele almıştır. Araştırmacı yaptığı değerlendirmede ikinci kademe öğrencilerinin ikinci dilde konuşma becerilerini öğrenemediklerini belirtmekte ve sözlü anlatıma yönelik yapılan sınavların ezberciliğe dayanmasını eleştirmektedir.

Çakır (2008) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sözlü sunumlarında sözsiz olmayan öğeleri değerlendirmiştir. Araştırmada, Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı birinci sınıf öğrencilerinin sözsiz olmayan öğeleri, bakışları ve göz kaçırma davranışları incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin sözsiz olmayan öğeleri kullanmada farklı etkinlik düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. 207 öğrenciden yalnızca 32 kişinin (%15.5) etkili göz teması sağladığı, buna karşın 175 kişinin (%84.5) farklı doğrultularda gözlerini kaçırdıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda, sözlü sunumlardaki göz kaçırma davranışını gidermeye yönelik öneriler getirilmiştir.

Khuwaileh (1995), yaptığı çalışmada bilim ve teknoloji alanlarındaki kişilerin bilim ve teknolojiyle ilgili konuşma becerilerini konu edinmiştir. Araştırmacı verilerini Jordan Üniversitesi öğrencilerinden toplamıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilim ve teknoloji alanlarıyla ilgili konuşma becerilerini geliştirmek üzere yapılan etkinliklerin öğrencilerin sözlü anlatım performanslarını olumlu yönde artırdığını ortaya koymuştur.

Özbay (2006b) yaptığı çalışmada, konuşma eğitimi ve öz güven arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı, hem konuşma becerisinin hem de öz güvenin gelişiminin birbirini destekleyen bir özellik taşıdığını belirtmiş; konuşma becerisi ve öz güvenin geliştirilmesinin eğitim çağındaki çocukların olumlu bir kişilik ve iletişim becerileri kazanmalarına yardım edeceğini vurgulamıştır. Araştırmacıya göre; konuşma becerisi ve öz güvenin geliştirilmesi sağlıklı bir iletişimi de beraberinde getirir.

Özbay (2005b) yaptığı çalışmada, konuşma eğitiminin sesle ilgili kavramlarına dikkat çekmiştir. Özbay bu amaçla konuşma eğitiminde sesin eğitilmesine yönelik konu başlıklarından boğumlama, tonlama, duraklama, vurgulama ritme yönelik bilgiler vermiş; konuşmanın ses özelliklerinden işitilebilirlik, akıcılık, açıklık, hoş giderlik ve bükümlülük ile ilgili görüşlerini dile getirmiştir.

Temizyürek (2007) yaptığı çalışmada; konuşma becerisi, konuşma eğitimi ve konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususları belirttikten sonra, ilköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri sıralamıştır.

Temizyürek (2004) yaptığı bir başka çalışmada ise, Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin yeri ve önemini ortaya koymuştur. Araştırmacı bu amaçla konuşma becerisine dair kuramsal bilgi vermiş ve konuşma becerisinin eğitimine yönelik görüşlerini ifade etmiştir.

Özdemir ve Dedeoğlu (2008) yaptıkları çalışmada, konuşma eğitiminde drama ve tiyatronun kullanımını konu edinmişlerdir. Kuramsal olarak düzenlenen çalışmada öncelikle iletişim, konuşma, konuşma eğitimi, drama ve tiyatro ile ilgili bilgiler verilmiş; drama ve tiyatro etkinlikleri vasıtasıyla konuşma becerisinin eğitilmesine yönelik görüşler dile getirilmiştir.

Ana dili öğretiminde aktif öğrenme ve konuşma becerisiyle ilgili sınırlı sayıda çalışma olsa da yurt içinde (Kayalı Ayar ve Tarhan, 2004; Ünal, 2004; Bilge, 2005; Şahin, 2005; Köseoğlu, 2005; Taş Mentiş, 2005; Kuran, 2005; Ürek Öztürk ve Tarhan, 2005; Gür ve Seyhan, 2006; Akçin, 2006; Aksu ve Tıgılı, 2007; Şahin, 2007; Sezgin Memnun, 2008; Aydede ve Matyar, 2008; Bilgi, 2008; Aydede ve Matyar, 2009; Aksu, 2009; Akkurt, 2010) ve yurt dışında (Goff-Kfour, 2001; Johannessen, 1998; Johnston, 2003; Taraban, Box, Myers, Pollard ve Bowen, 2007; Van Amburgh, 2007; Vess, 1996; Slis, 2005; Barak, Lipson ve Lerman, 2006; Jowallah, 2008; Pundak, Herscovitz ve Shacham, 2011; Smith ve Cardaciotto, 2011) yapılan araştırmalar, aktif öğrenmenin pek çok alanda etkili olduğunu ve öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı, aktif öğrenme yönteminin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın alt amaçlarını tespit etmek üzere şu soruları sormak mümkündür:

1. Aktif öğrenmeye dayalı öğrenmeyle konuşma eğitimi alan öğrencilerle 2005 Türkçe Öğretim programına göre konuşma eğitimi alan öğrencilerin konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Aktif öğrenmeye dayalı öğrenmeyle konuşma eğitimi alan öğrencilerle 2005 Türkçe Öğretim programına göre konuşma eğitimi alan öğrenciler arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırma Hipotezleri

Yapılan araştırmanın hipotezleri aşağıdadır:

1. İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi sonucunda; aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi sonucunda; “konuşmaya başlangıç” becerisinde, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi sonucunda; “konuşmanın gelişme bölümü” becerisinde, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4. İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi sonucunda; “konuşmanın sonuç bölümü” becerisinde, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

5. İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi sonucunda; “beden dili” becerisinde, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

6. İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi sonucunda; “dil dış yapı unsurlarını uygulayabilme” becerisinde, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

7. İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi sonucunda; çeşitli değişkenler, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut

Türkçe öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

1.5. Önem

Ana dili eğitiminin temel amacı, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru anlayabilme; duygu, düşünce ve hayallerini belli amaçlar doğrultusunda yine tam ve doğru olarak anlatabilme becerilerini kazandırmaktır. Ana dili eğitiminin verildiği ders olan Türkçe, ilköğretimin en temel dersidir. Bu ders vasıtasıyla öğrenciler, dilin kurallarını öğrenmenin yanı sıra sosyal hayattaki ihtiyaçlarını giderebilmek için de dil becerilerini geliştirirler.

Pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980: 18). Anlatımın bir yönünü oluşturan konuşma becerisi ile öğrenciler; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini başkalarına aktarırlar. Öğrencilerin ilköğretime başlamasıyla birlikte Türkçe dersinde dil becerileri geliştirilmeye çalışılır. Dil becerilerinin “nasıl geliştirileceği” hususu, öğretimde yöntem sorununun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Genel olarak dil eğitiminde pek çok yöntem kullanılmaktadır. Bu araştırmada, bugüne kadar ana dili eğitiminde pek fazla kullanılmamış olan aktif öğrenme yöntemi kullanılmış ve yönteme uygun olarak üretilen etkinliklerle ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Nitekim, Özdemir (1983: 27) ana dili dersinin bir bilgi değil beceri ve alışkanlık dersi olduğunu belirtmiş ve alışkanlığın oluşması ve becerilerin kazanılmasının ise yapmayı ve uygulamayı gerektirdiğini vurgulamıştır. Göğüş’e (1978: 177) göre de ana dilinin bütün becerileri, etkinliklerle öğrenilir; bundan dolayı öğretmen konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı uygulamalarda öğrencilere her zaman konuşma fırsatı vermelidir.

Konuşma becerisi bugüne kadar bazı kitap, makale ve Türkçe eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Yapılan tarama neticesinde ulaşılan kaynaklar, şu ana kadar Türkçe öğretiminde üzerinde en az çalışma yapılan dil becerisinin konuşma becerisi olduğunu göstermektedir. Çalışmanın, ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan deneysel desende ilk çalışma olması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu başlık altında araştırmanın varsayımlarına yer verilmiştir. Buna göre araştırma yöntemi ve uygulama süreciyle ilgili olarak, aşağıdaki maddeler varsayılmıştır:

1. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde hangi yöntemin daha etkili olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışmanın yöntemi deneyseldir. Bu yöntem araştırmanın amaçları için uygundur.

2. Deney ve kontrol grupları homojen yapıdadır.

3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere, uygulama sürecinde ders dışındaki diğer çevresel faktörlerin etkisi/katkısı olmamıştır.

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirenler, yansız bir değerlendirme yapmışlardır.

5. Araştırmanın verilerini toplamakta kullanılan konuşma becerisini değerlendirme ölçeği geçerli ve güveniliridir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören ve deney ve kontrol grubunu oluşturan altıncı sınıf öğrencileriyle,

2. Temel dil becerilerinden “konuşma”yla,

3. Araştırmada kullanılan aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle,

4. 2010–2011 eğitim – öğretim yılıyla sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Eğitim: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye” (TDK, 2005).

Öğrenme: Bireyin; önceden inşa ettiği düşünce biçimleri, deneyimleri, gözlem ve yorumları tarafından yönlendirilen, bilgiyi yorumlama ve inşa etme sürecidir (Mirzalar Kabapınar, 2006: 140).

Öğretim: “Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi, yani eğitim için çeşitli araç ve etkinliklerle bilgi verme işi” (Özbay, 2006a: 13).

Aktif öğrenme: Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2007: 17).

Yapılandırmacılık: Öğrenme kuramı bakımından, insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı; felsefi bakımdan, bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır, diğer bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Yapılandırmacılık, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir (Arslan, 2007: 46).

Konuşma: Zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyuların seslendirilmesi, yani sözlerin sesler yardımıyla ifade edilmesidir (Temizyürek, 2007: 117).

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Bu amaca yönelik olarak bilgiler; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıkları altında yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli (deseni), gerçek deneme modellerinden “ön test son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma”dır. Ön test- son test kontrol gruplu modelde, yansız atama yoluyla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2008: 97). Eckhardt ve Ermann’a (1977) göre bir ön-test son test kontrol gruplu desenin şartları şunlardır:

1. Desen, bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır. Daha sonra yansız olarak seçilecek bir gruba (deney grubuna) bağımsız değişken uygulanır, diğerine (kontrol grubuna) uygulanmaz.
2. Denekler bir deneyin katılımcıları olduklarını bilseler dahi, mümkünse deney ya da kontrol grubunda olduklarını bilmemelidirler.
3. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin bir ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.
4. Sadece deney grubundaki denekler, işlem ya da deneysel değişken olarak da isimlendirilen bağımsız değişkene tabi tutulmalıdır.
5. Deneyin sonunda, bağımlı değişkenin bir son test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.

6. Bağımlı değişkenin üzerinde herhangi bir fark olup olmadığını kararlaştırmak için deney ve kontrol grupları karşılaştırılmalıdır (Aktaran Büyüköztürk, 2007: 20).

Ön test son test kontrol gruplu model sembollerle şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2.1.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen

Grup	Seçme Tipi	ÖN TEST		SON TEST
DG	R	O ₁	X	O ₃
KG	R	O ₂	-	O ₄

Yukarıdaki şekilde DG, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara rastlantısal (random, yansız) atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni-bu araştırmada etkinlik temelli konuşma eğitimi çalışmalarını-) ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2007: 21).

Tablo 2.1.2. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
DG	O ₁	Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	O ₂
KG	O ₁	Geleneksel Yöntemler	O ₂

Araştırmada DG deney grubunu, KG ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da deneysel işlemten önce Konuşma Becerisi Ölçeği uygulanmıştır.

Yukarıdaki tabloya göre O_1 , deneklere uygulanan ön testi göstermektedir. O_2 , aynı testin deneysel işlemin sonunda gruplara son test olarak uygulanmasını temsil etmektedir. Son test, ön testin uygulanmasından 10 hafta sonra yapılmıştır.

Araştırma için ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinden iki grup seçilmiştir. Yansız (random) atama yoluyla gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrenciler deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine göre ders islenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerden 20'şer kişilik iki gruba çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubuna alınan öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi için öğrencilerde şu iki şart aranmıştır:

- a. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ile deneysel işleme katılması,
- b. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son teste katılması.

Çalışma grubuna alınan öğrenci grupları için öncelikle TÜİK'ten Ankara ili merkez ilçelerinin sosyo-ekonomik durumlarını gösteren bilgiler alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda hem deney hem de kontrol gruplarının aynı sosyo-ekonomik seviyedeki bölgelerden seçilmesi sağlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda aynı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Dumlupınar İlköğretim Okulu ve Orhan Gazi İlköğretim Okulu örneklem olarak alınmış ve bu okullarda okuyan 6. sınıf öğrencilerine araştırmanın içeriği gereği hazırlıksız konuşma uygulamaları yaptırılmıştır. Test sonuçlarına t-testi uygulanarak konuşma becerisi bakımından aralarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı değerlendirilmiştir. Bağımsız iki örnek t testi, iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırır (Ak, 2006: 74). Yapılan test neticesinde aralarında anlamlı fark bulunmayan, ön test ve son testlere katılan 20'şer öğrencilik iki grup çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu iki gruptan Dumlupınar İlköğretim Okulu deney, Orhan Gazi İlköğretim Okulu kontrol grubu olarak atanmıştır.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular, öğrencilere verilen “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.2.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Kız	13	65,0	8	40,0
Erkek	7	35,0	12	60,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 13’ü kız, 7’si erkektir. Yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu öğrencilerinin % 65’inin kız, %35’inin erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 8’i kız, 12’si erkektir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin % 40’ının kız, % 60’ının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2.2.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler

Babanın Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Okul Mezunu Değil	-	-	1	5,0
İlköğretim	12	60,0	12	60,0
Lise	7	35,0	4	20,0
Üniversite	1	5,0	3	15,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.2’de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin babalarının 12’si ilköğretim mezunu, 7’si lise mezunu, 1’i üniversite mezunudur. Yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu öğrencilerinin babalarının % 60’ının ilköğretim mezunu, % 35’inin lise mezunu, % 5’inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının ise, 12’si ilköğretim mezunu, 4’ü lise mezunu, 3’ü üniversite mezunu iken 1’i hiçbir okul mezunu değildir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin babalarının % 60’ının ilköğretim mezunu, % 20’sinin lise mezunu, % 15’inin üniversite mezunu, % 5’inin ise hiçbir okul mezunu olmadığı görülmektedir.

Tablo 2.2.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler

Annenin Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Okul Mezunu Değil	1	5,0	3	15,0
İlköğretim	16	80,0	11	55,0
Lise	3	15,0	6	30,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.3’te araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin annelerinin 16’sı ilköğretim mezunu, 3’ü lise mezunu, 1’i ise hiçbir okul mezunu değildir. Yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu öğrencilerinin annelerinin % 80’inin ilköğretim mezunu, % 15’inin lise mezunu, % 5’inin ise hiçbir okul mezunu olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise annelerinin 11’i ilköğretim mezunu, 6’sı lise mezunu iken 3’ü okul mezunu değildir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin % 55’inin ilköğretim mezunu, % 30’unun lise mezunu, % 15’inin ise hiçbir okul mezunu olmadığı görülmektedir.

Tablo 2.2.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına İlişkin Bilgiler

Ailedeki Birey Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
8 ve Üstü	-	-	1	5,0
6-7	3	15,0	5	25,0
4-5	16	80,0	13	65,0
3	1	5,0	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerindeki birey sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 3'ünün ailesi 6-7 kişiden, 16'sının ailesi 4-5 kişiden, 1'inin ailesi 3 kişiden oluşmaktadır. Yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu öğrencilerinin % 15'inin ailesinin 6-7 kişiden, %80'inin ailesinin 4-5 kişiden, % 5'inin ailesinin 3 kişiden meydana geldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 1'inin ailesi 8 ve üstü kişiden, 5'inin ailesi 6-7 kişiden, 13'ünün ailesi 4-5 kişiden, 1'inin ailesi 3 kişiden oluşmaktadır. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin % 5'inin ailesinin 8 ve üstü kişiden, % 25'inin ailesinin 6-7 kişiden, % 65'inin ailesinin 4-5 kişiden, % 5'inin ailesinin ise 3 kişiden meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 2.2.1.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine İlişkin Bilgiler

Ailenin Gelir Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
500 TL'den Az	4	20,0	6	30,0
500-1000 TL Arası	9	45,0	7	35,0
1000-1500 TL Arası	4	20,0	4	20,0
1500-2000 TL Arası	3	15,0	2	10,0
2000-2500 TL Arası	-	-	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.5'te araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 4'ünün ailesi 500 TL'den az, 9'unun ailesi 500-1000 TL arası, 4'ünün ailesi 1000-1500 TL arası, 3'ünün ailesi 1500-2000 TL arası aylık gelire sahiptir. Yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu öğrencilerinin % 20'sinin ailesinin 500 TL'den az, % 45'inin ailesinin 500-1000 TL arası, % 20'sinin ailesinin 1000-1500 TL arası, % 15'inin ailesinin ise 1500-2000 TL arası aylık gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 6'sının ailesi 500 TL'den az, 7'sinin ailesi 500-1000 TL arası, 4'ünün ailesi 1000-1500 TL arası, 3'ünün ailesi 1500-2000 TL arası, 1'inin ailesi 2000-2500 TL arası aylık gelire sahiptir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin % 30'unun ailesinin 500 TL'den az, % 35'inin ailesinin 500-1000 TL arası, % 20'sinin ailesinin 1000-1500 TL arası, % 10'unun ailesinin 1500-2000 TL arası, % 5'inin ailesinin ise 2000-2500 TL arası aylık gelire sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.2.1.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmamasına İlişkin Bilgiler

Kendilerine Ait Oda Var mı?	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	9	45,0	16	80,0
Hayır	11	55,0	4	20,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.6'da araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait bir odaya sahip olma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 9'u evet, 11'i hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin % 45'inin kendine ait bir odası varken % 55'inin ise kendine ait bir odası olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 16'sı evet, 4'ü hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin % 80'inin kendine ait bir odası varken % 20'sinin ise kendine ait bir odası olmadığı söylenebilir.

Tablo 2.2.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Masalarının Olup Olmamasına İlişkin Bilgiler

Kendilerine Ait Çalışma Masası Var mı?	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	16	80,0	16	80,0
Hayır	4	20,0	4	20,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.7’de araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma masasının olup olmamasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 16’sı evet, 4’ü hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin % 80’inin kendine ait bir çalışma masası varken % 20’sinin kendine ait bir çalışma masası olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin de 16’sı evet, 4’ü hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin % 80’inin kendine ait bir çalışma masası varken % 20’sinin ise kendine ait bir çalışma masası olmadığı görülmüştür.

Tablo 2.2.1.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına İlişkin Bilgiler

Evde Kitaplık Var mı?	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	16	80,0	10	50,0
Hayır	4	20,0	10	50,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.8’de araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmamasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 16’sı evet, 4’ü hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde ise deney grubu öğrencilerinin % 80’inin evinde kitaplık bulunurken % 20’sinin evinde kitaplık bulunmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 10’u evet, 10’u hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde ise kontrol grubu öğrencilerinin %

50'sinin evinde kitaplık bulunurken % 50'sinin evinde kitaplık bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 2.2.1.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Süreli Yayın Alınmasına İlişkin Bilgiler

Eve Süreli Yayın Alınması	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Hiç	4	20,0	5	25,0
Arada Bir	11	55,0	8	40,0
Çoğunlukla	5	25,0	7	35,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.9'da araştırmaya katılan öğrencilerin evlerine hangi sıklıkla süreli yayın girdiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 4'ü evlerine hiç süreli yayın alınmadığını ifade ederken, 11'i arada bir alındığını, 5'i çoğunlukla alındığını ifade etmiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu öğrencilerinin % 20'sinin evlerine hiç süreli yayın alınmadığı, % 55'inin arada bir alındığı, % 25'inin ise çoğunlukla alındığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin 5'i evlerine hiç süreli yayın alınmadığını ifade ederken, 8'i arada bir alındığını, 7'si çoğunlukla alındığını belirtmiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin % 25'inin evlerine hiç süreli yayın alınmadığı, % 40'ının arada bir alındığı, % 35'inin ise çoğunlukla alındığı söylenebilir.

Tablo 2.2.1.10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına İlişkin Bilgiler

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	3	15,0	2	10,0
Hayır	17	85,0	18	90,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.10’da araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 3’ü evet, 17’si hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin % 15’inin okul öncesi eğitim aldığı, % 85’inin ise okul öncesi eğitim almadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 2’si evet, 18’i hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin % 10’unun okul öncesi eğitim aldığı % 90’ının ise okul öncesi eğitim almadığı söylenebilir.

Tablo 2.2.1.11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına İlişkin Bilgiler

Evde İnternet Var mı?	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	9	45,0	11	55,0
Hayır	11	55,0	9	45,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.11’de araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde internet bulunup bulunmamasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin 9’u evet, 11’i hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin % 45’inin evinde internet bulunurken % 55’inin evinde internet bulunmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 11’i evet, 9’u hayır cevabını vermiştir. Yüzde olarak ifade edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin % 55’inin evinde internet bulunurken % 45’inin evinde internet bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2.2.1.12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Akademik Başarı Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
1	2	10,0	5	25,0
2	3	15,0	6	30,0
3	3	15,0	3	15,0
4	6	30,0	4	20,0
5	6	30,0	2	10,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 2.2.1.12’de araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin ikisinin dönem sonu notu 1, üçünün dönem sonu notu 2, üçünün dönem sonu notu 3, altısının dönem sonu notu 4, altısının dönem sonu notu 5’tir. Yüzde olarak ifade edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin % 10’unun dönem sonu notunun 1, % 15’inin dönem sonu notunun 2, % 15’inin dönem sonu notunun 3, % 30’unun dönem sonu notunun 4, % 30’unun ise dönem sonu notunun 5 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise beşinin dönem sonu notu 1, altısının dönem sonu notu 2, üçünün dönem sonu notu 3, dördünün dönem sonu notu 4, ikisinin dönem sonu notu 5’tir. Yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubu öğrencilerinin % 25’inin dönem sonu notunun 1, % 30’unun dönem sonu notunun 2, % 15’inin dönem sonu notunun 3, % 20’sinin dönem sonu notunun 4, % 10’unun ise dönem sonu notunun 2 olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ve öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini tespit etmek için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

2.3.1. Konuşma Konuları

Öğrencilerin ön test ve son testte konuşma becerilerini tespit etmek için; hazırlıklı konuşmada önceden hazırlanan metnin ezberlenmesi söz konusu olabileceğinden hazırlıksız konuşma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilere verilen konuşma konularının üretilmesinde; öğrencilerin seviye ve hayal dünyalarına uygunluk ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlaması gibi hususlara özen gösterilmiştir. Bu amaçla konuşma konularının tespit edilmesinde alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında uzman olan on dört kişiden, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerinde hangi konuların daha uygun olacağını tespit etmeleri ve her konuyu 1 ilâ 5 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Bu konular ve aldıkları puanlar sırasıyla şöyledir:

Tablo 2.3.1.1: Konuşma Konuları Uzman Görüşü Puanları

Konu Başlıkları	Puanlar
1- Deprem veya benzeri doğal afetler sırasında yapılması gerekenler nelerdir, bu afetlerden sonra ortaya çıkan zararların giderilmesi için neler yapılmalıdır? Anlatınız.	50
2- Çevrenin kirlenmesine neden olan etkenler ve çevre kirliliğinin çözüm yolları hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.	61
3- Vatanımız olmadan nasıl yaşayabiliriz? Bundan hareketle vatanımızı niçin sevmemiz gerektiğini anlatınız.	56
4- Cumhuriyetin kurulduğu günden beri bize kazandırdıklarını düşününüz ve bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.	39
5- Sınıftaki arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizden yola çıkarak insanlarla iyi geçinmenin önemini anlatınız.	66
6- Yaşlılara gösterilmesi gereken saygı ve hoşgörü konusundaki düşüncelerinizi anlatınız.	64
7- Yurdumuzu kaldırmak için yapılması gerekenleri çevremizdeki eksikliklerden yola çıkarak anlatınız.	43
8- Bugün bir kurtuluş savaşı yaşansaydı çocukların neler yapması gerekirdi? Görüşlerinizi anlatınız.	50
9- Ormanların faydalarını anlatınız.	55
10- Yalan söylemenin zararlarını çevrenizde tanık olduğunuz olayları da örnek vererek anlatınız.	60
11- Çevremizdeki insanlara karşı güler yüzlü olmanın önemini anlatınız.	66
12- Yardımlaşmanın niçin önemli olduğunu, insan ve toplum hayatına sağlayacağı kolaylıkları anlatınız.	64
13- Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri, beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleriyle birlikte anlatınız.	62
14- Arkadaşlığın önemini anlatınız.	59
15- Okumanın (kitap, dergi, gazete vb.) faydalarını anlatınız.	60

16- Öğretmenlik mesleğinin öneminden hareketle öğretmeninize duyduğunuz saygı ve sevgiyi anlatınız.	57
17- Severek oynadığınız bir oyunu bütün yönleriyle anlatınız.	64
18- Dostluğun önemini (gerçek bir dost nasıl olmalı, niçin dostla ihtiyaç duyarız ve dost kazanmanın yararları) anlatınız.	59
19- Severek izlediğiniz bir filmdeki olayları sırasına uygun olarak anlatınız.	63
20- Bilimsel gelişmelerin (bilgisayar, uzay teknolojileri, teknolojik araçlar vb.) hayatımıza sağladığı kolaylıkları anlatınız.	57
21- Sevdiğiniz bir arkadaşınızı bütün yönleriyle (dış görünüşü, sevdiğiniz özellikleri vb.) tanıtırınız.	62
22- Doğal güzellikleri korumanın ve onlara sahip çıkmanın önemini çevremizde gördüklerimizi de düşünerek anlatınız.	57
23- Annelerimizin bizleri yetiştirmek için yaptıkları fedakârlıkları da düşünerek annenize olan sevginizi anlatınız.	60
24- Yoksullara ve ihtiyaç sahiplerine nasıl yardım edilmesi gerektiğini anlatınız.	57
25- Komşuluğun önemini (komşularımızla ilişkilerimiz nasıl olmalı, mahalledeki komşularımızla ilişkilerimiz vb.) anlatınız.	56
26- Kendinizi dünyanın yöneticisi olarak düşününüz. Neleri değiştirmeyi ve neler yapmayı istediğinizi anlatınız.	56
27- Sevdiğiniz, davranışlarını beğendiğiniz, kendinize örnek aldığınız birini tanıtırınız.	57
28- Başınızdan geçen üzücü bir olayı (Nasıl başladı, neler yaşandı, sonrasında neler hissettiniz?) anlatınız.	59
29- Gelecekte seçmek istediğiniz mesleği (niçin bu mesleği seçeceksiniz, mesleğin özellikleri neler vb.) anlatınız.	60
30- Dürüst olmanın ve yalan söylememenin önemini anlatınız.	56
31- Misafirperverliğin önemini (misafirlerimize nasıl davranmamız gerektiği, toplum hayatındaki önemi, neler ikram ederiz vb.) anlatınız.	56
32- Sevdiğiniz bir spor dalını ve spor yapmanın faydalarını anlatınız.	59

Ortalamaların alınmasının ardından en yüksek puandan başlayarak konuşma konuları seçilmiş, diğerleri elenmiştir. Seçilen konuların aldıkları puanların diğerlerinden yüksek oluşu, konuların geçerli olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Uygulamada öğrencilere ders saatinden önce konuşma konuları verilmiş ve verilen konu hakkında bir konuşma yapacakları söylenmiştir. Uygulama, 2010-2011 eğitim öğretim yılının ilk döneminin başında ve sonunda gerçekleştirilmiştir.

2.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla kendilerine Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. Verilen formla öğrencilerden cinsiyet, anne-baba

öğrenim durumu, kendilerine ait çalışma masası olup olmadığı, evlerinde kitaplık bulunup bulunmadığı, okul öncesi eğitim alıp almadıkları ve evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmadığı hususlarında bilgiler alınmıştır.

2.3.3. Ara Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Öğrencilerin yaptıkları konuşmaların değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından ara dereceli puanlama anahtarı (rubric) geliştirilmiştir.

Ara dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi için öncelikle literatürde bulunan ölçekler (MEB, 2006; Sargın, 2006; Lee, 2000; Dunbar, Brooks ve Miller, 2006, Public Schools of North Carolina, 2001) taranmıştır. Taranan ölçeklerden Türkçe Öğretimi Programı'nda (2006) yer alan ölçek ve konuşma kazanımları esas alınarak alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ara dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçekte **“Konuşmaya Başlangıç, Konuşmanın Gelişme Bölümü, Konuşmanın Sonuç Bölümü, Beden Dili ve Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”** başlıkları altında toplam 28 madde bulunmaktadır. Ölçekte; “evet” için 3, “kısmen” için 2 ve “hayır” için 1 puanlamalarına yer verilmiştir. Oluşturulan ölçek, Ankara'nın Çubuk İlçesine bağlı Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan 54 altıncı sınıf öğrencisinin yaptıkları konuşmalar üzerinde sınanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarını biri araştırmacı olmak üzere toplam 3 alan uzmanı değerlendirerek puanlamıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS programına aktarılmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemde, puanlayıcı güvenirliğini belirlemek için, sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ,863 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, puanlayıcılar arası ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür.

2.4. Uygulama İşlemleri

İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkisinin araştırıldığı çalışmada, deney grubuna uygulanmak üzere hazırlanan ders etkinliklerinin uygulanması sürecinde çıkabilecek sorunları kontrol altına almak amacıyla, deney öncesinde Çubuk Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulunda

üç hafta süreyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama esnasında, gerek uygulama öğretmeni gerekse uygulamaya katılan öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır.

Bunun yanı sıra pilot uygulamada okullardaki teknolojik imkân eksikliğinin öğrencilerin kendilerini doğal ortamda anlatırken görüntülü kayıt alma olanağı tanımayacağını ortaya koyması, ön test ve son testlerde yapılan konuşma uygulamalarında yalnızca sesli kayıt alınması, beden diline yönelik puanlamanın dersin öğretmenleri tarafından yapılması mecburiyetini doğurmuştur. Ayrıca yine teknoloji yardımıyla yapılacak ders etkinliklerinin de basılı görsellerle gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Deney grubunda yapılan işlem, 2010-2011 eğitim öğretim yılının ilk döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, dönem başında ve sonunda, birer hafta süreyle öğrencilere ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır.

Öğrencilere, ön testte hazırlıksız konuşma uygulaması yapıldıktan sonra konuşma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla t testi yapılmıştır. Aşağıda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanlarındaki anlamlılık düzeyine ilişkin tablo yer almaktadır:

Tablo 2.4.1: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	20	53,23	6,01	38	-1,043	,557
Kontrol Grubu	20	55,28	6,40			

Tablo 2.4.1’de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması deney grubu için 53,23; kontrol grubu için 55,28’dir. Kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları deney grubu öğrencilerine göre daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı ($t(38)=-1,043, p>.05$) değildir.

Öğrencilere, aktif öğrenme yöntemine göre hazırlanan ders planları çerçevesinde uygulanan deneysel işlem 10 hafta sürmüştür. Kontrol grubunda ise öğretmenin ders işleyişine müdahale edilmemiştir.

Derslerde uygulanan etkinliklerin hazırlanmasında literatürdeki (Silberman, 1996; Silberman, 2005; Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2005; Eren Yavuz, 2005; Açıkgöz, 2007) etkinlik örneklerinden faydalanılmıştır.

Etkinlikler hazırlanmadan önce ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında yer alan konuşmaya yönelik kazanımlar taranmış, uygulama esnasında öğrencilerin kazanımlara ulaşmaları da hedeflenmiştir.

Araştırmaya ön test ve son teste katılan eşit sayıda öğrenci (20’şer öğrenci) dâhil edilmiştir.

Uygulamanın başında ders öğretmenine aktif öğrenme yöntemiyle ilgili bir sunum yapılarak uyulması gereken ilkeler hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubu öğretmeniyle uygulama sürecinde istişare içinde olunarak deney süreci kontrol altında tutulmuştur. Uygulama öğretmeniyle haftada bir kez toplantı düzenlenmiş; bu toplantıda, önceki hafta işlenen dersin değerlendirmesi yapılırken sonraki hafta uygulanacak etkinlikler planlanmıştır.

Deney grubunda sınıf ortamı aktif öğrenme yöntemine uygun olarak düzenlenmiştir. Bu amaçla, yapılan etkinliklerde öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzenine yönelik çizimler (U, amfi tipi, karışık, grup hâlinde vd.) de deney grubunun öğretmeniyle iletilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi puanları ön test ve son test ile ölçülmüş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınarak ve SPSS 16.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini tespit edebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bilgi formlarından alınan bilgilerden elde edilen değerlerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t testi kullanılırken, elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

III. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma süresince yapılan uygulamalardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 3.1.1: Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	53,23	6,01	20	71,00	5,71
Kontrol	20	55,28	6,40	20	55,68	9,69

Tablo 3.1.1’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı 53,23 iken bu değer deney sonrasında 71,00 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi başarı testi ortalama puanı 55,28 iken bu değer deney sonrasında 55,68 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, konuşma becerisini değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli

oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Deneyssel işleme tabi tutulan öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.1.2’de verilmiştir:

Tablo 3.1.2: Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	3977,133	39			
Grup (D/K)	880,022	1	880,022	10,79	,002
Hata	3097,111	38	81,503		
Gruplar İçi	3936,112	40			
Ölçüm (Ön test-son test)	1650,139	1	1650,139	80,60	,000
Grup* Ölçüm	1508,006	1	1508,006	73,65	,000
Hata	777,967	38	20,473		
Toplam	7913,245	79			

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam konuşma becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 10,79$; $p < .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

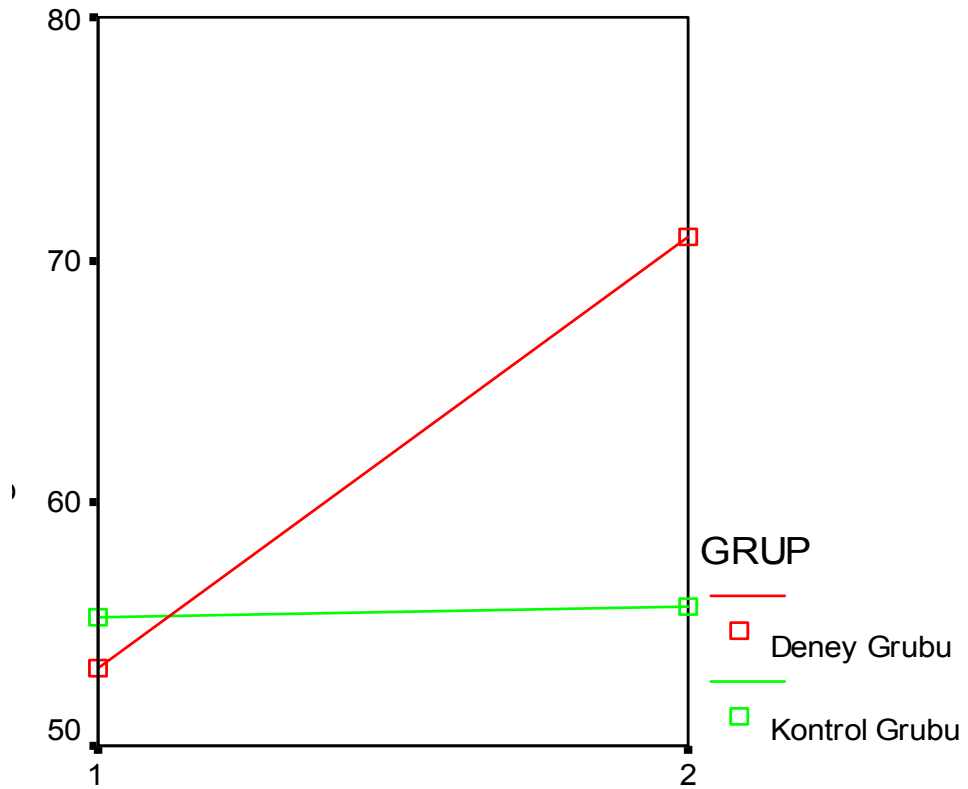
2. Öğrencilerin konuşma becerisi başarıları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 80,60$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin konuşma becerisi

başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

3. Tablo 3.1.2'deki analiz sonuçlarına göre aktif öğrenme yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarı puanlarının, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;38) = 73.65$; $p < .05$]. Bu bulgu; aktif öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin konuşma becerisi başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak konuşma becerisi başarıları değişmektedir. Aktif öğrenme yönteminin uygulanması, konuşma becerisini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:

Şekil 3.1.1: Öğrencilerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği



3.1.1. Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 3.1.1.1: Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	3,90	1,65	20	5,63	,14
Kontrol	20	3,45	,60	20	3,48	,41

Tablo 3.1.1.1’de de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmaya Başlangıç” ortalama puanı 3,90 iken bu değer deney sonrasında 5,63 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmaya Başlangıç” ortalama puanı 3,45 iken bu değer deney sonrasında 3,48 olarak belirlenmiştir. Bu durumda, “Konuşmaya Başlangıç” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Deneyssel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.1.1.2’de verilmiştir:

Tablo 3.1.1.2. Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	63,689	39			
Grup (D/K)	33,800	1	33,800	42,97	,000
Hata	29,889	38	,787		
Gruplar İçi	62,556	39			
Ölçüm (Ön test-son test)	15,606	1	15,606	18,24	,000
Grup* Ölçüm	14,450	1	14,450	16,89	,000
Hata	32,500	38	,885		
Toplam	126,245	79			

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmaya Başlangıç” puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 42,97$; $p < .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

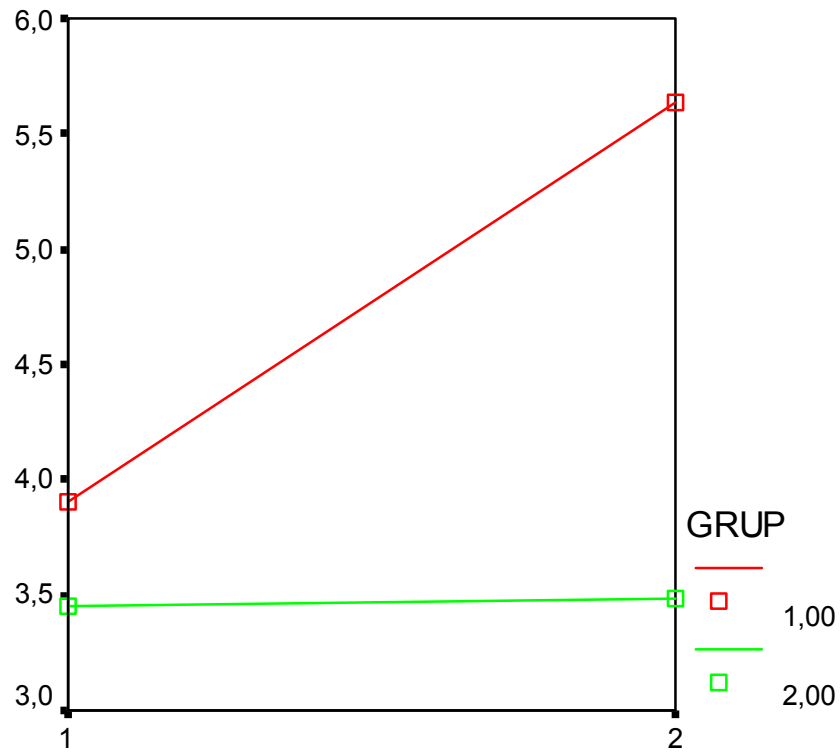
2. Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 18,24$; $p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;38) = 16,89$; $p < .05$]. Bu bulgu; aktif öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” başarılarını artırmada farklı

etkilere sahip olduğunun bir delili sayılabilir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” puanlarındaki bu farklılıkların aktif öğrenme yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda aktif öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” becerisini geliştirmede önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıda yer almaktadır:

Şekil 3.1.1.1: Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç”a Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği



3.1.2. Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.1.2.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	12,93	1,40	20	14,66	1,53
Kontrol	20	13,23	2,15	20	13,65	1,82

Tablo 3.1.2.1’de de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” ortalama puanı 12,93 iken bu değer deney sonrasında 14,66 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” ortalama puanı 13,23 iken bu değer deney sonrasında 13,65 olarak belirlenmiştir. Bu durumda, “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Deneyssel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.1.2.2’de verilmiştir:

Tablo 3.1.2.2: Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	129,665	39			
Grup (D/K)	2,568	1	2,568	,76	,386
Hata	127,097	38	3,345		
Gruplar İçi	138,945	40			
Ölçüm (Ön test-son test)	23,113	1	23,113	8,19	,007
Grup* Ölçüm	8,668	1	8,668	3,07	,088
Hata	107,164	38	2,820		
Toplam	268,61	79			

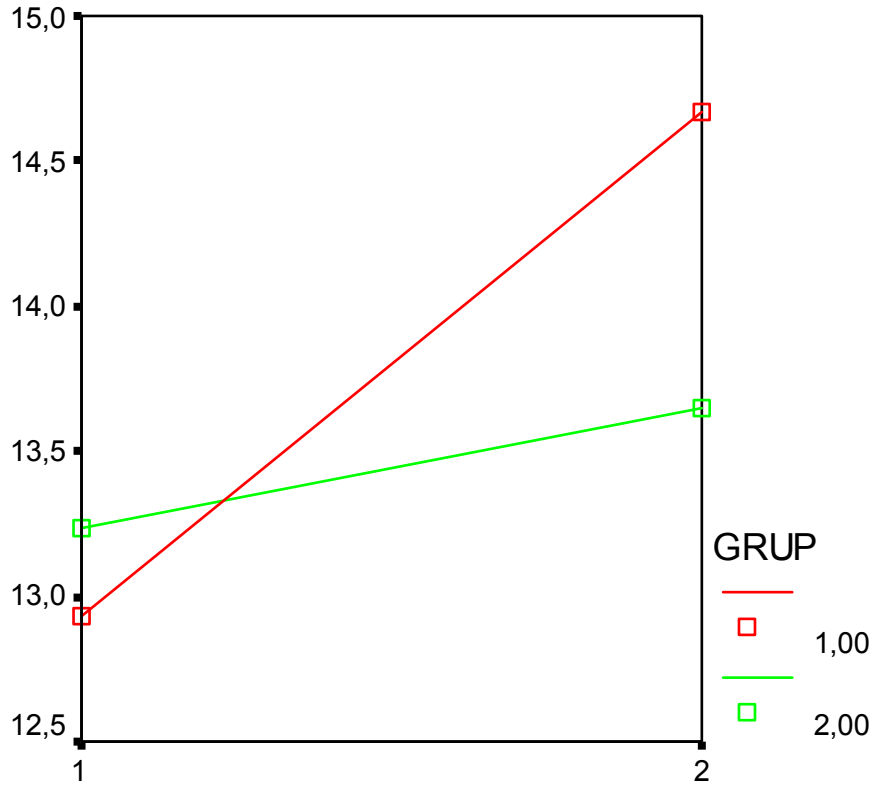
1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları arasında anlamlı tespit edilmemiştir [$F(1;38) = ,76$; $p>.05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 8.19$; $p<.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” üzerindeki ortak etkileri anlamlı değildir [$F(1;38) = 3.07$; $p>.05$].

Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıda gösterilmiştir:

Şekil 3.1.2.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği



3.1.3. Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 3.1.3.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	2,51	1,46	20	4,55	,61
Kontrol	20	2,06	,20	20	2,36	,60

Tablo 3.1.3.1’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Sonuç Bölümü” ortalama puanı 2,51 iken bu değer deney sonrasında 4,55 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Sonuç Bölümü” ortalama puanı 2,06 iken bu değer deney sonrasında 2,36 olarak belirlenmiştir. Buna göre, “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise kısmi bir artış tespit edilmiştir.

Deneyssel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.1.3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.1.3.2: Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	58,416	39			
Grup (D/K)	34,672	1	34,672	55,48	,000
Hata	23,744	38	,625		
Gruplar İçi	73,888	40			
Ölçüm (Ön test-son test)	27,222	1	27,222	32,69	,000
Grup* Ölçüm	15,022	1	15,022	18,03	,000
Hata	31,644	38	,833		
Toplam	132,304	79			

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 55,48$; $p<.05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

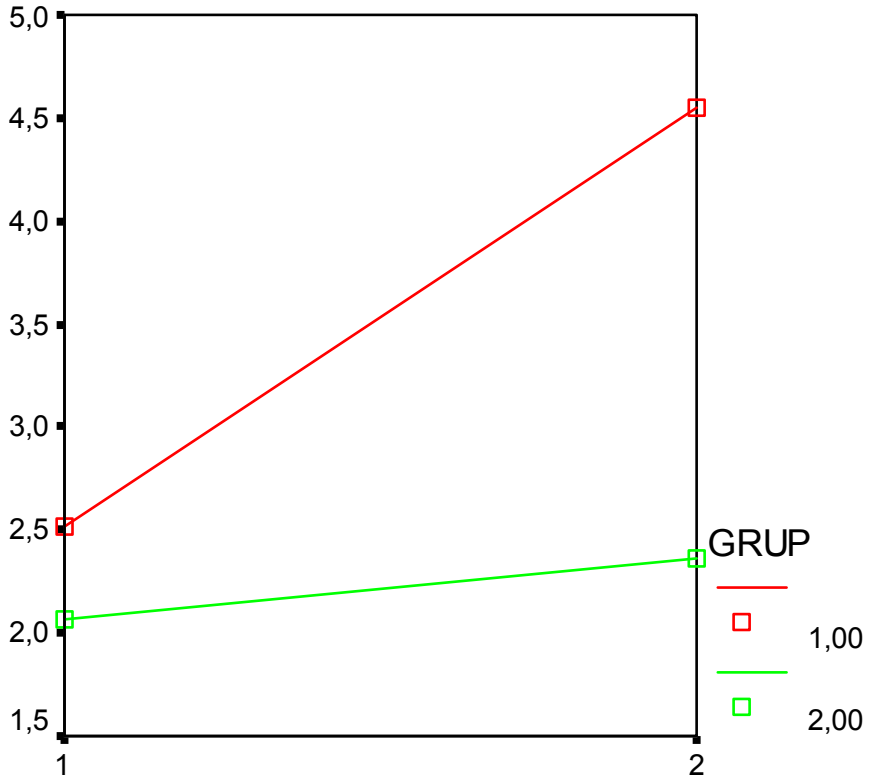
2. Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 32,69$; $p<.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;38) = 18,03$; $p<.05$]. Bu bulgu; aktif öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” başarılarını artırmada

farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanlarındaki bu farklılıkların aktif öğrenme yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda aktif öğrenme yöntemi, geleneksel yönteme göre öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” başarısını artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıda yer almaktadır:

Şekil 3.1.3.1: Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği



3.1.4. Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Beden Dili”ne yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 3.1.4.1: Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	9,35	2,45	20	15,65	2,34
Kontrol	20	11,25	2,55	20	11,95	2,58

Tablo 3.1.4.1’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Beden Dili” ortalama puanı 9,35 iken bu değer deney sonrasında 15,65 çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Beden Dili” ortalama puanı 11,25 iken bu değer deney sonrasında 11,95 olarak belirlenmiştir. Bu durumda, “Beden Dili” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise az miktarda bir artış tespit edilmiştir.

Deneyssel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Beden Dili” puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.1.4.2’de verilmiştir:

Tablo 3.1.4.2: Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	352,800	39			
Grup (D/K)	16,200	1	16,200	1,82	,184
Hata	336,600	38	8,858		
Gruplar İçi	535,000	40			
Ölçüm (Ön test-son test)	245,000	1	245,000	69,89	,000
Grup* Ölçüm	156,800	1	156,800	44,73	,000
Hata	133,200	38	3,505		
Toplam	887,800	79			

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Beden Dili” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1;38) = 1,82$; $p > .05$].

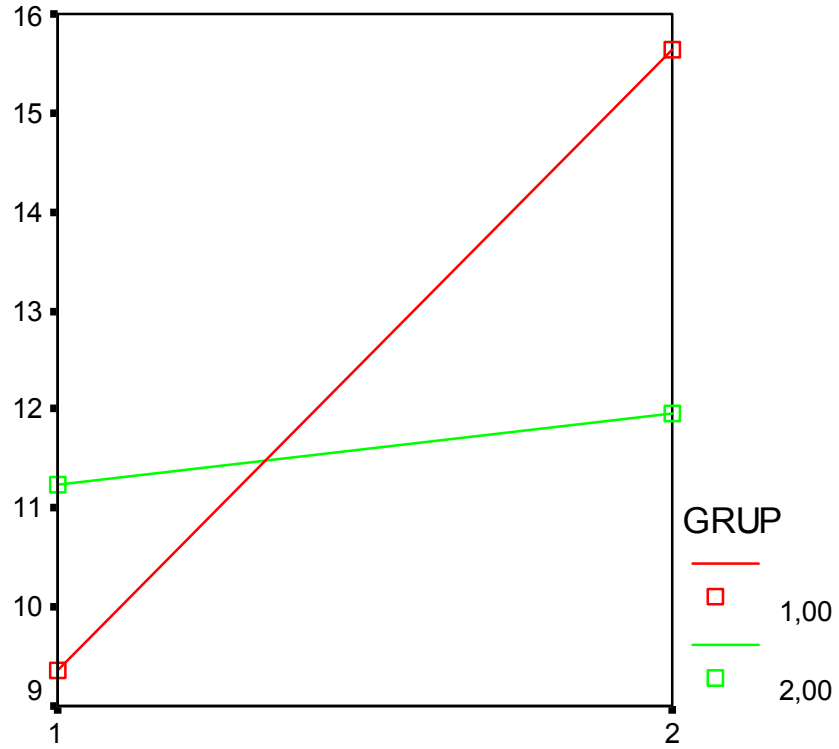
2. Öğrencilerin “Beden Dili” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 69.89$; $p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Beden Dili” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Beden Dili” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;38) = 44.73$; $p < .05$]. Bu bulgu; aktif öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Beden Dili” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin “Beden Dili” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Beden Dili” puanlarındaki bu farklılıkların aktif öğrenme yönteminden kaynaklandığı

söylenbilir. Bu durumda aktif öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin “Beden Dili” başarısını artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “Beden Dili”ne yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıda gösterilmiştir:

Şekil 3.1.4.1: Öğrencilerin “Beden Dili”ne Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği



3.1.5. Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 3.1.5.1: Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	20	24,93	2,74	20	32,38	1,41
Kontrol	20	26,01	4,29	20	27,95	2,41

Tablo 3.1.5.1’de de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” ortalama puanı 24,93 iken bu değer deney sonrasında 32,38 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” ortalama puanı 26,01 iken bu değer deney sonrasında 27,95 olarak belirlenmiştir. Bu durumda, “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise kısmi bir artış tespit edilmiştir.

Deneyssel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.1.5.2’de verilmiştir:

Tablo 3.1.5.2: Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	403,821	39			
Grup (D/K)	56,113	1	56,113	6,13	,018
Hata	347,708	38	9,150		
Gruplar İçi	886,611	40			
Ölçüm (Ön test-son test)	440,235	1	440,235	56,86	,000
Grup* Ölçüm	152,168	1	152,168	19,65	,000
Hata	294,208	38	7,742		
Toplam	1290,432	79			

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 6,13$; $p < .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

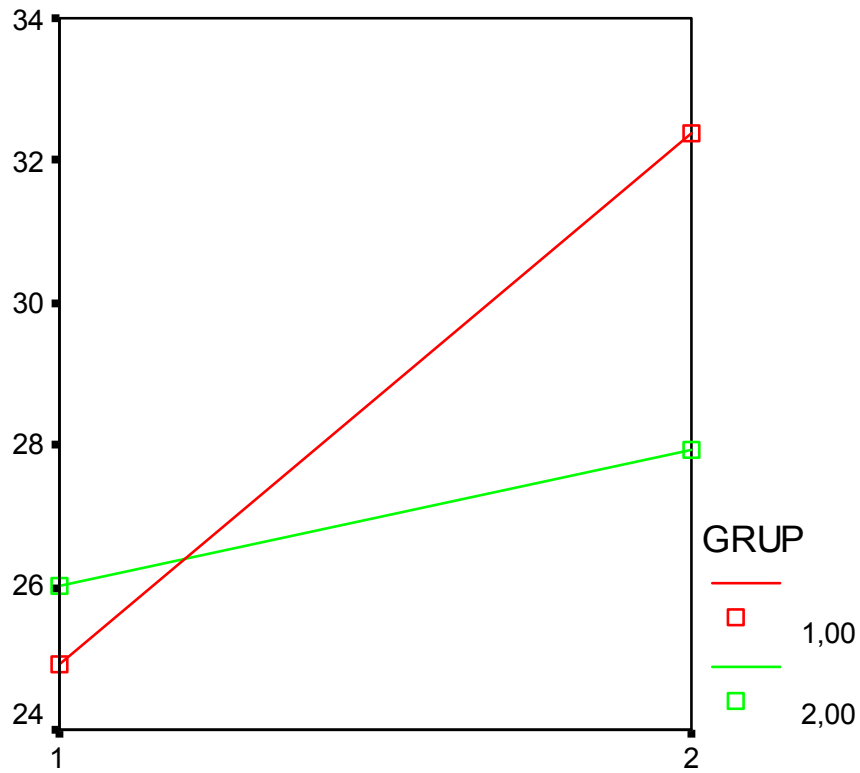
2. Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;38) = 56.86$; $p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;38) = 19.65$; $p < .05$]. Bu bulgu; aktif

öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanlarındaki bu farklılıkların aktif öğrenme yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda aktif öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başarısını artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye yönelik aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıda yer almaktadır:

Şekil 3.1.5.1: Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme”ye Yönelik Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği



3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Ön Test ve Son Test Puan Bulguları

3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.1.1’de, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının “cinsiyet” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.1.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	13	54,48	6,62	18	1,292	,031
Erkek	7	50,90	4,14			

Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması kızlar için 54,48; erkekler için 50,90’dır. Kızların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin cinsiyetine göre, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($t(18)=1,292$, $p<.05$) göstermektedir.

Tablo 3.2.1.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Son Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	13	74,48	3,63	18	5,591	,608
Erkek	7	64,90	3,36			

Tablo 3.2.1.2’de, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması kızlar için 74,48; erkekler için 64,90 olarak tespit edilmiştir. Kızların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları erkeklere göre nispeten daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t(18)=5,591$, $p>.05$) oluşturmamaktadır. Ön testte var olan anlamlı farkın son testte olmaması, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.2.1’de, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının “kendilerine ait odası olma” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.2.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	9	51,88	6,97	18	-,889	,552
Hayır	11	54,33	5,19			

Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” için 51,88; “hayır” için 54,33’tür. Kendilerine ait odası olmayanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları, olanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin kendilerine ait oda olup olmamasına göre anlamlı bir fark ($t(18)=-,889$, $p>.05$) göstermemektedir.

Tablo 3.2.2.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Kendilerine Ait Oda Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları

Son Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	9	73,07	4,98	18	1,517	,848
Hayır	11	69,30	5,93			

Tablo 3.2.2.2’de, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kendilerine ait oda olup olmamasına göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” için 73,07; “hayır” için 69,30’dur. Kendilerine ait odası olanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi son test puan ortalamaları, öğrencilerin kendilerine ait oda olup olmamasına göre anlamlı bir fark ($t(18)=1,517$, $p>.05$) göstermemektedir.

3.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Kendilerine Ait Çalışma Masası Olup Olmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.3.1’de, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının kendilerine ait çalışma masası olup olmamasına göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.3.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Kendilerine Ait Çalışma Masası Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	16	54,22	6,35	18	1,532	,001
Hayır	4	49,25	,83			

Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” için 54,22; “hayır” için 49,25’tir. Kendilerine ait çalışma masası olanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin kendilerine ait çalışma masası olup olmamasına göre, çalışma masası olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($t(18)=1,532$, $p<.05$) göstermektedir.

Tablo 3.2.3.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Kendilerine Ait Çalışma Masası Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları

Son Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	16	72,50	4,65	18	2,712	,764
Hayır	4	65,00	6,22			

Tablo 3.2.3.2’de, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kendilerine ait çalışma masası olup olmamasına göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” için 72,50; “hayır” için 65,00’tir. Kendilerine ait çalışma masası olanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları olmayanlara göre nispeten daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t(18)=2,712$, $p>.05$) oluşturmamaktadır. Ön testte var olan anlamlı farkın son testte olmaması, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.4.1’de, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının evlerinde kitaplık bulunup bulunmamasına göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.4.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	16	52,31	5,65	18	1,403	,680
Hayır	4	56,91	6,85			

Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” için 52,31; “hayır” için 56,91’dir. Evlerinde kitaplık bulunmayanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları bulunanlara göre daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t(18)=1,403$, $p>.05$) oluşturmamaktadır.

Tablo 3.2.4.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Evlerinde Kitaplık Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları

Son Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	16	70,25	5,62	18	1,186	,812
Hayır	4	74,00	5,78			

Tablo 3.2.4.2’de, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının evlerinde kitaplık bulunup bulunmamasına göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” için 70,25; “hayır” için 74,00’tür. Evlerinde kitaplık bulunmayanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları bulunanlara göre daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t(18)=1,186$, $p>.05$) oluşturmamaktadır. Yapılan deneysel işlem sonucunda her iki grubun da puan ortalamaları artmasına rağmen aradaki puan farkı anlamlı değildir. Bu durum yapılan deneysel işlemin etkiliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

3.2.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Okul Öncesi Eğitime Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.5.1’de, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.5.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	3	48,22	1,57	18	-1,631	,009
Hayır	17	54,11	6,09			

Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” için 48,22; “hayır” için 54,11’dir. Okul öncesi eğitim almayanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları alanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasına göre, okul öncesi eğitim almayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($t(18)=1,631$, $p<.05$) göstermektedir.

Tablo 3.2.5.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	3	72,55	5,74	18	,501	,770
Hayır	17	70,72	5,84			

Tablo 3.2.5.2’de, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” için 72,55; “hayır” için 70,72’dir. Okul öncesi eğitim alanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları almayanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisine ilişkin okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre nispeten daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t(18)=,501$, $p>.05$) oluşturmamaktadır. Ön testte var olan anlamlı farkın son testte olmaması, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.6.1’de, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının evlerinde internet bulunup bulunmamasına göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.6.1: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	9	56,48	6,65	18	2,456	,056
Hayır	11	50,57	4,01			

Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması evet için 56,48; hayır için 50,57’dir. Evlerinde internet bulunanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları bulunmayanlara göre daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t(18)=2,456$, $p>.05$) oluşturmamaktadır.

Tablo 3.2.6.2: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Evlerinde İnternet Bulunup Bulunmamasına Göre T Testi Sonuçları

Ön Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	9	71,18	6,27	18	,128	,667
Hayır	11	70,84	5,52			

Tablo 3.2.6.2’de, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının evlerinde internet bulunup bulunmamasına göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması evet için 71,18; hayır için 70,84’tür. Evlerinde internet bulunanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları bulunmayanlara göre daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t(18)=,128$, $p>.05$) meydana getirmemektedir. Her iki ölçümde de anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen son testte puan farkının azalması, uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

3.2.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Akademik Başarıya Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.7.1’de, öğrencilerin ön test konuşma becerisi puan ortalamalarının akademik başarı durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.2.7.1: Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	<i>Anlamlı Fark (LSD)</i>
1	2	48,83	1,17	4-15	1,642	,215	
2	3	51,22	4,53				
3	3	54,88	5,33				
4	6	50,61	3,47				
5	6	53,23	7,98				

İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerisi puan ortalaması, akademik başarı puanı 1 olanlar için 48,83; 2 olanlar için 51,22; 3 olanlar için 54,88; 4 olanlar için 50,61 ve 5 olanlar için 53,23’tür. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerileri, akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılık ($F(4-15)=1.642$, $p>.05$), göstermemektedir.

Tablo 3.2.7.2: Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Zayıf (1)	2	60,50	,70	4-15	26,154	,000	1-3 1-4
Geçer (2)	3	65,88	,69				1-5 2-4
Orta (3)	3	70,00	,57				2-5 3-5
İyi (4)	6	71,22	3,51				4-5
Pekiyi (5)	6	77,33	1,67				

Tablo 3.2.7.2’de, öğrencilerin son test konuşma becerisi puan ortalamalarının akademik başarı durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalaması, akademik başarı puanı 1 olanlar için 60,50; 2 olanlar için 65,88; 3 olanlar için 70,00; 4 olanlar için 71,22 ve 5 olanlar için 77,33’tür. Öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları, akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(4-15)=26,154$, $p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, akademik başarı düzeyi “pekiyi”, “iyi” ve “orta” olan öğrencilerin konuşma becerileri, başarı düzeyi “zayıf” olanlara göre; akademik başarı düzeyi “pekiyi” ve “iyi” olan öğrencilerin başarı düzeyi “geçer” olanlara göre; akademik başarı düzeyi “pekiyi” olanların da başarı düzeyi “iyi” ve “orta” olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablodaki sonuçlara bakıldığında, akademik başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının da arttığı görülmektedir. Buna göre; yapılan deneysel işlemin, öğrencilerin akademik başarı düzeyi ve konuşma becerisi puanlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

3.2.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Ailenin Gelir Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.8.1’de, öğrencilerin ön test konuşma becerisi puan ortalamalarının ailenin gelir durumuna göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.8.1: Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Aylık Geliri	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
500 TL’den az	4	48,75	1,06	3-16	1,972	,159	
500-1000 TL arası	9	54,18	6,53				
1000-1500 TL arası	4	57,58	5,98				
1500-2000 TL arası	3	50,55	5,00				

İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerisi puan ortalaması, ailenin aylık geliri 500 TL’den az olanlar için 48,75; 500-1000 TL arası olanlar için 54,18; 1000-1500 TL arası olanlar için 57,58 ve 1500-2000 TL arası olanlar için 50,55’tir. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerileri, ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık ($F(3-16)=1.972, p>.05$), göstermemektedir.

Tablo 3.2.8.2: Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Aylık Geliri	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
500 TL'den az	4	66,41	5,28	3-16	2,062	,146	
500-1000 TL arası	9	71,70	5,73				
1000-1500 TL arası	4	75,33	4,32				
1500-2000 TL arası	3	69,22	5,71				

Tablo 3.2.8.2'de, öğrencilerin son test konuşma becerisi puan ortalamalarının ailenin gelir durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalaması, ailenin aylık geliri durumu 500 TL'den az olanlar için 66,41; 500-1000 TL arası olanlar için 71,70; 1000-1500 TL arası olanlar için 75,33 ve 1500-2000 TL arası olanlar için 69,22'dir. Öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık ($F(3-16)=2,062$, $p>.05$), göstermemektedir. Bu duruma göre ailenin aylık gelir durumunun öğrencilerin son test konuşma becerilerini etkilemediği söylenebilir.

3.2.9. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Süreli Yayın Alınmasına Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Tablo 3.2.9.1’de, öğrencilerin ön test konuşma becerisi puan ortalamalarının süreli yayın alınmasına göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2.9.1: Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Süreli Yayın Alınmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Süreli Yayın Alınması	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Hiç	4	54,00	7,03	2-17	,037	,964	
Arada Bir	11	53,00	6,41				
Çoğunlukla	5	53,13	5,60				

İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerisi puan ortalaması, evine “hiç” süreli yayın alınmayanlar için 54,00; “arada bir” alınanlar için 53,00 ve “çoğunlukla” alınanlar için 53,13’tür. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerileri, eve süreli yayın alınması değişkenine göre anlamlı farklılık ($F(2-17)=,964$, $p>.05$) göstermemektedir.

Tablo 3.2.9.2: Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Süreli Yayın Alınmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Süreli Yayın Alınması	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Hiç	4	68,75	7,83	2-17	,371	,695	
Arada Bir	11	71,42	5,54				
Çoğunlukla	5	71,86	5,06				

Tablo 3.2.9.2’de, öğrencilerin son test konuşma becerisi puan ortalamalarının süreli yayın alınmasına göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalaması, evine “hiç” süreli yayın alınmayanlar için 68,75; “arada bir” alınanlar için 71,42 ve “çoğunlukla” alınanlar için 71,86’dır. İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerileri, eve süreli yayın alınması değişkenine göre anlamlı farklılık ($F(2-17)=,695, p>.05$) göstermemektedir. Bu duruma göre eve süreli yayın alınmasının öğrencilerin son test konuşma becerilerini etkilemediği söylenebilir.

IV. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkisini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlardan hareketle getirilen öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuçlar

1. Yapılan araştırmada, ön test ve son test uygulamaları sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı 53,23 iken bu değer deney sonrasında 71,00 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi başarı testi ortalama puanı 55,28 iken bu değer deney sonrasında 55,68 olarak belirlenmiştir. Bu durumda, konuşma becerisini değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok düşük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

2. Araştırma verileri değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam konuşma becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir. Öğrencilerin konuşma becerisi başarıları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapılmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Analiz sonuçlarına göre aktif öğrenme yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin

konuşma becerisi başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, aktif öğrenme yönteminin uygulanması, konuşma becerisini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkilidir.

3. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmaya Başlangıç” ortalama puanı 3,90 iken bu değer deney sonrasında 5,63 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmaya Başlangıç” ortalama puanı 3,45 iken bu değer deney sonrasında 3,48 olmuştur. Buna durumda, “Konuşmaya Başlangıç” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok düşük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

4. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmaya Başlangıç” puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir. Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu; aktif öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre, aktif öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” becerisini geliştirmede önemli bir etken olduğu söylenebilir.

5. Araştırma verilerine göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” ortalama puanı 12,93 iken bu değer deney sonrasında 14,66 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Gelişme

Bölümü” ortalama puanı 13,23 iken bu değer deney sonrasında 13,65 olmuştur. Bu durumda, “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında düşük bir oranda artış tespit edilmiştir.

6. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığını göstermektedir. Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” üzerindeki ortak etkileri anlamlı değildir.

7. Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Sonuç Bölümü” ortalama puanı 2,51 iken bu değer deney sonrasında 4,55 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Sonuç Bölümü” ortalama puanı 2,06 iken bu değer deney sonrasında 2,36 olmuştur. Buna göre, “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise düşük oranda bir artış tespit edilmiştir.

8. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir. Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki

ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durumda aktif öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” başarısını artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

9. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Beden Dili” ortalama puanı 9,35 iken bu değer deney sonrasında 15,65 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Beden Dili” ortalama puanı 11,25 iken bu değer deney sonrasında 11,95 olmuştur. Buna durumda, “Beden Dili” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise düşük miktarda bir artış tespit edilmiştir.

10. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Beden Dili” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin “Beden Dili” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Beden Dili” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Beden Dili” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu; aktif öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Beden Dili” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre aktif öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin “Beden Dili” başarısını artırmada önemli bir etkidir.

11. Araştırma verilerine göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” ortalama puanı 24,93 iken bu değer deney sonrasında 32,38 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” ortalama puanı 26,01 iken bu değer deney sonrasında 27,95 olmuştur. Buna durumda, “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise kısmi bir artış gözlenmiştir.

12. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanları arasında anlamlı bir

fark vardır. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanlarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir. Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” puanları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başarılarının, uygulanan aktif öğrenme yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu; aktif öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani aktif öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başarısını artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

13. Deney grubu öğrencilerinin “cinsiyet” değişkenine göre, konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması kızlar için 54,48; erkekler için 50,90’dır. Kızların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin cinsiyetine göre, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması kızlar için 74,48; erkekler için 64,90’dır. Kızların konuşma becerisine ilişkin kızların puan ortalamaları erkeklere göre nispeten daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ön testte var olan anlamlı farkın son testte olmaması, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

14. Yapılan araştırmada, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları “kendilerine ait odası olma” değişkenine göre, “evet” cevabı verenler için 51,88; “hayır” cevabı verenler için 54,33’tür. Konuşma becerisine ilişkin kendilerine ait odası olmayanların puan ortalamaları olanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin kendilerine ait oda olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son

test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 73,07; “hayır” cevabı verenler için 69,30’dur. Kendilerine ait odası olanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi son test puan ortalamaları, öğrencilerin kendilerine ait oda olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Yapılan deneysel işlem sonucunda her iki grubun da puan ortalamaları artmasına rağmen aradaki puan farkı anlamlı değildir. Bu durum yapılan deneysel işlemin etkililiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

15. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin “kendilerine ait çalışma masası bulunması” değişkenine göre, konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 54,22; “hayır” cevabı verenler için 49,25’tir. Kendilerine ait çalışma masası olanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin kendilerine ait çalışma masası olup olmamasına göre, çalışma masası olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 72,50; “hayır” cevabı verenler için 65,00’tir. Kendilerine ait çalışma masası olanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları olmayanlara göre nispeten daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ön testte var olan anlamlı farkın son testte olmaması, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

16. Deney grubu öğrencilerinin “evde kitaplık bulunması” değişkenine göre, konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 52,31; “hayır” cevabı verenler için 56,91’dir. Evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları, bulunanlar lehine daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 70,25; “hayır” cevabı verenler için 74,00’tür. Evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları, bulunanlar lehine daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yapılan deneysel işlem sonucunda her iki grubun da puan ortalamaları artmasına rağmen aradaki puan farkı anlamlı değildir. Bu durum yapılan deneysel işlemin etkililiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

17. Deney grubu öğrencilerinin “okul öncesi eğitim alma” değişkenine göre konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 48,22; “hayır” cevabı verenler için 54,11’dir. Okul öncesi eğitim almayanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları alanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisi ön test puan ortalamaları, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasına göre, okul öncesi eğitim almayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 72,55; “hayır” cevabı verenler için 70,72’dir. Okul öncesi eğitim alanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları almayanlara göre daha yüksektir. Konuşma becerisine ilişkin okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre nispeten daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ön testte var olan anlamlı farkın son testte olmaması, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

18. Deney grubu öğrencilerinin evde internet bulunması değişkenine göre, konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 56,48; “hayır” cevabı verenler için 50,57’dir. Evlerinde internet bulunup bulunmama durumuna göre konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları, bulunanlar lehine daha yüksektir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin “evde internet bulunması” değişkenine göre, konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması “evet” cevabı verenler için 71,18; “hayır” cevabı verenler için 70,84’tür. Evlerinde internet bulunanların konuşma becerisine ilişkin puan ortalamaları bulunmayanlara göre daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Her iki ölçümde de anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen son testte puan farkının azalması, uygulanan deneysel işlemin etkiliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

19. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerisi puan ortalaması, akademik başarı düzeyi “zayıf” olanlar için 48,83; “geçer” olanlar için 51,22; “orta” olanlar için 54,88; “iyi” olanlar için 50,61 ve “pekiyi” olanlar için 53,23’tür. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerileri, akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

20. İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalaması, akademik başarı puanı “zayıf” olanlar için 60,50; “geçer” olanlar için 65,88; “orta” olanlar için 70,00; “iyi” olanlar için 71,22 ve “pekiyi” olanlar için 77,33’tür. Öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları, akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, akademik başarı düzeyi “pekiyi”, “iyi” ve “orta” olan öğrencilerin konuşma becerileri, başarı düzeyi “zayıf” olanlara göre; akademik başarı düzeyi “pekiyi” ve “iyi” olan öğrencilerin başarı düzeyi “geçer” olanlara göre; akademik başarı düzeyi “pekiyi” olanların da başarı düzeyi “iyi” ve “orta” olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, akademik başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının da arttığı görülmektedir. Buna göre; yapılan deneysel işlemin, öğrencilerin akademik başarı düzeyi ve konuşma becerisi puanlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

21. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerisi puan ortalaması, ailenin aylık geliri 500 TL’den az olanlar için 48,75; 500-1000 TL arası olanlar için 54,18; 1000-1500 TL arası olanlar için 57,58 ve 1500-2000 TL arası olanlar için 50,55’tir. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerileri, ailenin “aylık gelir durumu” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

22. İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalaması, ailenin aylık geliri 500 TL’den az olanlar için 66,41; 500-1000 TL arası olanlar için 71,70; 1000-1500 TL arası olanlar için 75,33 ve 1500-2000 TL arası olanlar için 69,22’dir. Öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre ailenin aylık gelir durumunun öğrencilerin son test konuşma becerilerini etkilemediği söylenebilir.

23. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerisi puan ortalaması, evine hiç süreli yayın alınmayanlar için 54,00; arada bir alınanlar için 53,00 ve çoğunlukla alınanlar için 53,13’tür. İlköğretim öğrencilerinin ön test konuşma becerileri, eve süreli yayın alınması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

24. İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerisi puan ortalaması, evine hiç süreli yayın alınmayanlar için 68,75; arada bir alınanlar için 71,42 ve çoğunlukla alınanlar için 71,86'dır. İlköğretim öğrencilerinin son test konuşma becerileri, eve süreli yayın alınması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu duruma göre eve süreli yayın alınmasının öğrencilerin son test konuşma becerilerini etkilemediği söylenebilir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde asıl görev, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere düşmektedir. Bu bakımdan öncelikle öğretmen adaylarının konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar daha etkin yapılmalıdır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecek formasyon bilgisine sahip olmaları sağlanmalıdır.

2. Öğrencilerin gerek yerel ağızdan kurtulmaları gerekse kültür dilini kazanmaları açısından önlerindeki en önemli örnek Türkçe öğretmenleridir. Öğretmenler, hem okul içinde hem de okul dışında iyi birer konuşmacı olarak öğrencilerine model teşkil etmelidir.

3. İlköğretim öğretmenlerindeki yanlış kanaatlerden biri de konuşma becerisini doğuştan kazanılan bir beceri olarak görmeleridir. Öğretmenler konuşma becerisini kendiliğinden edinilmiş bir beceri olarak düşünmemeli, konuşmanın yapılacak çalışmalarla geliştirilebilir olduğunu kabul etmelidir.

4. Türkçe öğretimi bir bütündür ve temel dil becerilerinin birlikte kazandırılması esas alınır. Ancak her becerinin kendine mahsus özellikleri vardır ve bu durum becerilerin geliştirilmesinde farklı etkinlikler uygulanmasına mani değildir. Dolayısıyla öğretmenler, konuşma becerisine yönelik uygulamalara yalnızca diğer dil becerilerinin içerisinde yer vermemeli, müstakil etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelidir.

5. Öğretmenler konuşmakta çekingen davranan öğrencilerin konuşma kaygılarının önüne geçmek için onlara cesaret vermeli ve öğrencileri konuşmak için motive etmelidir.

6. Öğretmenler bütün becerilerde olduğu gibi konuşma becerisinde de gelişimin ancak uygulama ile olabileceğini bilmeli ve bu duruma uygun olarak bütün öğrencilerin katılımını sağlayacak konuşma uygulamaları yapmalıdır.

7. Öğretmenler yapacakları uygulamalarda yalnızca ders kitaplarındaki etkinlik örnekleriyle sınırlı kalmamalı, sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluk durumunu göz önünde bulundurarak kendileri de konuşma etkinlikleri hazırlamalıdır.

8. Geleneksel öğretmen merkezli anlayışta öğrenciler dinleyen öğretmenler anlatan/konuşan konumundadır. 2005 Türkçe Öğretim Programı'yla kabul edilen yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli bir anlayış kabul edilmiştir. Buna göre, yapılacak etkinliklerde konuşmaları öğretmenler yapmamalı öğrenciler etkin olmalıdır.

9. Yapılan çalışmada aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Bu durumdan hareketle öğrencilere uygulanacak konuşma etkinlikleri, aktif öğrenme yöntemine uygun olarak geliştirilmelidir.

10. Gerek Türkçe öğretmeni adaylarına gerekse hâlihazırda Türkçe öğretmeni olarak görev yapanlara, aktif öğrenme ile ilgili bilgiler verilmeli, gerekirse kendilerinin de yönetime uygun etkinlikler üretmelerine imkân sağlanmalıdır.

11. Öğretmenler sınıf ortamlarını aktif öğrenmeye uygun olarak düzenlemeli, öğrencilerin ders esnasında birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını ve düşüncelerini rahatça aktarmalarını sağlamalıdır.

12. İlköğretim Türkçe dersleri öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmeli; öğrencilere etkinlikler üzerinde konuşma, tartışma ve yorumlama fırsatı verilmelidir.

13. Diğer derslerin öğretmenleri de öğrencilerin Türkçeyi kurallı ve yerel ağız özelliklerinden arınmış bir şekilde konuşmalarında etkin rol oynamalı, konuşma becerisinin geliştirilmesinde ana dili öğretmenine yardımcı olmalıdır.

14. Öğrencilerin hayata hazırlanmalarında çeşitli durumlara yönelik konuşma alışkanlığı kazanmış olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenler, farklı durumlarda (hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, telefon konuşması, vb.) yapılması gereken konuşmalara yönelik etkinlikler düzenlemelidir.

4.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler

1. Öğrenciler, konuşma becerisinin hem okul başarısını artırmadaki hem de gelecekte toplumsal ve meslek hayatlarında başarılı olmalarının en önemli belirleyicilerinden biri olduğunun farkına varmalıdır.

2. Öğrenciler, diğer beceriler gibi konuşma becerisinin de geliştirilebilir olduğunu bilmeli, konuşmalarındaki hataları gidermek için hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma uygulamaları yapmalıdırlar.

3. Öğrenciler konuşma uygulamalarını eğlenceli hâle getiren ve konuşma kaygılarından kurtulmalarında tesirli olduğu düşünülen aktif öğrenme etkinliklerinden faydalanmalıdır.

4.2.3. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. Okul idareleri, ana dili dersinin ihtiyaç hissettiği ders araç ve gereçlerini temin etmeye yönelik çalışmalar yapmalı, bu hususta gerekirse ailelerle iş birliği hâlinde olmalıdır.

2. Kimi aktif öğrenme etkinliklerinde kullanılan ve pek çok ders için de gerekli olan elektronik materyallerin (bilgisayar, yansıtıcı, akıllı tahta vb.) mümkünse her sınıf için, değilse ortak kullanıma imkân verecek şekilde edinilmesi gerekir.

3. Aktif öğrenme ile ilgili yazılı ve görsel kaynakların bütün sınıf kitaplıklarında yer alması sağlanmalıdır.

4.2.4. Ailelere Yönelik Öneriler

1. Çocuğun eğitim aldığı ilk kurum ailedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde, aileler doğru ve güzel konuşan bireyler olarak çocuklarına örnek olmalıdır.

2. Aileler tutum ve davranışlarıyla çocuklarının okul dışında kendilerini rahatça ifade etmelerine fırsat vermeli, kendilerini ifade ederken onların sözlerini kesmemeli ve içine kapanmalarına sebep olmamalıdır.

3. Aileler, çocuklarının konuşmalarının farkında olmalı; konuşma bozuklukları varsa, bu bozuklukların giderilmesi için öğretmenlerden veya alanında uzman kimselerden yardım almalıdır.

4.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan ve konuşma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışma, diğer sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilmelidir.

2. İlköğretim öğrencilerinin mevcut konuşma becerilerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

3. İlköğretim öğrencilerinin konuşmalarındaki başarısızlığın temel sebeplerinden biri “konuşma kaygısı”dır. Öğrencilerdeki konuşma kaygılarının sebepleri araştırılarak bunların giderilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

4. Konuşma becerisinin alt bölümlerine (beden dili, sesin doğru kullanımı, konuşma içeriğinin düzenlenmesi) ilişkin gerek durum tespitine yönelik gerekse deneysel desenin kullanıldığı farklı çalışmalar uygulanmalıdır.

5. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde uygun metodolojinin oluşturulabilmesi için farklı deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

6. İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerisine ilişkin ulaşımları gereken kazanımlar Türkçe Öğretim Programı’nda listelenmiştir. Öğrencilerin programdaki konuşma kazanımlarına erişim düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

7. Literatür tarandığında, doğrudan konuşma becerisiyle ilgili eserlerin sayıca yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bakımdan konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örneklerin yer aldığı kitaplar hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2007a). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2007b). Aktif Öğrenme Yazıları. İzmir: Biliş Yayınları.
- ADALI, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, 379-380, 31-35.
- ADALI, O. (2004). **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- ADIGÜZEL, B. (2005). Aktörlere Yönelik Ses-Konuşma-Vücut Eğitimi ve Geliştirilmiş Uygulama Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü, Tiyatro Ana Sanat Dalı.
- AGNON, D. (1999). An Analysis of Opportunities for Middle and High School Principals to Develop Public Speaking Skills for Effective Educational Leadership. Doctor of Philosophy. Florida Atlantic University.
- AK, B. (2006). Parametrik Hipotez Testleri. (Ed. Kalaycı, Ş.) SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- AKÇİN, E. (2006). Aktif Öğretim Yöntemi Olarak Proje Tabanlı Öğretim: İlkeleri, Yararları ve Aşamaları. Çağdaş Eğitim Dergisi, 31(328), 40-45.
- AKKURT, N.D. (2010). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Millî Eğitim, 185, 138-147.
- AKSAN, Doğan (2003). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKSU, H.H. (2009). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli ile Geometri Öğretiminin Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36), 57-67.

AKSU, H.H., Tıǧlı, E. (2007). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli ile Geometri Öğretiminin Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(34), 57-67.

AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

AMMELBURG, G. (2003). Konuşma Sanatı Konuşmacı Eğitimi. İstanbul: Doruk Yayıncılık.

ARSLAN, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (1), 41-61.

AYDEDE, M.N. ve Matyar, F. (2009). Aktif Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17 (1), 137-152.

AYDEDE, M.N. ve Matyar, F. (2009). Aktif Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17 (3), 17-28.

BABACAN, M. (2007). Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul: 3F Yayınevi.

BARAK, M., Lipson, A. Lerman, S. (2006). Wireless Laptops as Means For Promoting Active Learning In Large Lecture Halls. Journal of Research on Technology in Education. Spring, 38 (3), 245-263.

BARIN, Erol, Demir, C. (2006). Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi. Ankara: Öncü Basımevi.

BARIN, M. (1997). Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

BEYRELİ, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BİLGE, O. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Asal Sayılar ve Çarpanlara Ayırma Ünitesinin Hedef ve Davranışlarını Kazandırmada Aktif Öğrenme Yaklaşımının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.

BİLGİ, M.G. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Kapsamındaki Çevre Konularının Öğretiminde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı.

BODIE, G.D., Powers, W.G., and Fitch-Hauser M. (2006). Chunking, Priming and Active Learning: Toward an Innovative and Blended Approach to Teaching Communication-Related Skills. Interactive Learning Environments. 14(2), August 2006, 119 – 135.

BONWELL, C.C. and Eison, J.A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. <http://www.eric.ed.gov/nED340272>.

BROOKS, J.G. and Brooks M.G. (1999). In Search of Understanding the Case for Constructivist Classrooms. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

BULUT, P. (2005). Okulöncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). Deneysel Desenler. Pegem A Yayınları. Ankara.

CALP, M. (2010). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CASTRO, R.M., Nowak, R.D. (2008). Minimax Bounds for Active Learning. IEEE Transactions on Information Theory, 54(5), MAY 2008, 2339-2353.

CİRİTLİ, E.T. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Aktif Öğretim Metodunu Algılama ve Sınıflarında Uygulama Durumlarının İncelenmesi.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

COŞKUN, V. (2000). Fonetik ve Fonetik Lâboratuvarları. Türk Dili, 581, 387-402.

CRAWFORD, A., Saul, W. Mathews S.R., Makinster, J. (2005). Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom. The International Debate Education Association. Open Society Institute.

CRAWFORD, A., Saul, W. Mathews S.R., Makinster, J. (2009). Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri. İstanbul: Sabancı Üniveristesesi.

ÇAKIR, C. (2008). Nonverbal Cues in the Oral Presentations of the Freshman Trainee Teachers of English at Gazi University. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28 (1). 127-152.

ÇAKMAK, M. (2000). İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Aktif Öğrenme Teknikleri. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (3), 119-131.

ÇELİK ÖZTÜRK, S. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sözel Anlatım Becerileri. Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 3, 231-250.

ÇEVİK, N. (2002). Konuşma Tekniği. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

ÇİFTÇİ, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1, 59-71.

ÇÖLÖK, A.A. (2005). Ses, Nefes, Konuşma ve Beden İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü.

DE SAINT LAURENT, R. (1967). Konuşma Sanatı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

DEMİREL, Ö. (2000). Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DENİZ, K. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Devlet Planlama Teşkilatı (1983). Milli Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: T.C. Başbakanlık.

DOĞAN, Ö. (2001). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Konuşmalarının Akıcılık Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı.

DOĞAN, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7(1), 185-204.

DUNBAR, N.E., Brooks, C.F. and Miller T.K. (2006). Oral Communication Skills in Higher Education: Using a Performance-Based Evaluation Rubric to Assess Communication Skills. Innovate Higher Education, 31(2), 115-128.

ERDAMAR, G., Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4), 629-661.

EREN YAVUZ, K. (2005). Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri. Ankara: Ceceli Yayınları.

ERGENÇ, İ. (2002). Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

ERGİN, Muharrem (1999). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.

ERTÜRK, H. ve Üstündağ T. (2007). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişmeye Etkisi. Dil Dergisi, 136: 27-40.

FERN, V., Anstrom, K. and Silcox, B. (1995). Active Learning and the Limited English Proficient Student. Directions in Language & Education, 1(2), 1-8.

GOFF-KFOURI, C.A. (2001). Business Communication Through Active Learning. <http://www.eric.ed.gov> ED463561.

GOSSELIN, P.H., CORD, M. (2008). Active Learning Methods for Interactive Image Retrieval. *IEEE Transactions on Image Processing*. 17 (7), 1200-1211.

GÖÇGÜN, Ö. (1988). Türkçe’de Diksiyon Problemi Çerçevesinde Türk Dili Öğretimi. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, 1-3 Ekim 1986. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

GÖĞÜŞ, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

GÖKKAYA, H. (2008). Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

GÜNDÜZ, O. (2007). Konuşma Eğitimi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

GÜNEYLİ, A. (2008). The Impact of Active Learning Approach on Improving the Reading Skills in Native Language Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4(2), October 2008.

GÜR, H. ve Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerinde Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 8 (1), 17-27.

GÜRSES, R. (2009). Türkçenin Zenginlikleri ve Anlatım Gücü. *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

GÜZEL, A. (2010). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Öncü Kitap.

İlköğretim Okulu Ders Programları Türkçe-Yazı Programı 6-7-8 (2002). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

JOHANNESSEN, L.R. (1998). Helping Prospective Teachers Create Active Learning Environments That Encourage Diverse Perspectives. <http://www.eric.ed.gov> ED417426.

JOHNSTON, J.D. (2003). Active Learning and Preservice Teacher Attitudinal Change. <http://www.eric.ed.gov> ED482690

JONES, A.J. (2007). Dialectology and Oral and Written Expression: English/Language Arts Teachers' Perceptions of Black English Usage. Doctor of Philosophy. Lamar University.

JOWALLAH, R. (2008). Using Technology Supported Learning to Develop Active Learning in Higher Education: A Case Study. *US-China Education Review*. 5 (12), 42-46.

KALEM, S., Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. C.3, S.2, 433-461.

KALIVODA, T.B. (1970). Oral Testing in Secondary Schools. *The Modern Language Journal*. 54 (5), 328-331.

KANDEMİR, M. ve Kurt, T. (2006). Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 14-16 Nisan 2006, Ankara, 325-334.

KANTEMİR, E. (1981). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

KARABAY, A. (2005). Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

KARAİL, R. (2001). Yabancı Dil Ediniminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Almanca Eğitimi Bilim Dalı.

KARASAR, Niyazi (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAVCAR, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.

KAVCAR, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Engin Yayınevi.

KAYALI AYAR, H., TARHAN, L. (2004). İyonik Bağlar" Konusunda Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Amacıyla Yapılandırmacı- Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Rehber Materyal Uygulaması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 27, 145-154.

KHUWAILEH, A.A. (1995). Speaking in EST. Grazer Linguistische Studien. <http://www.eric.ed.gov>

KILIÇ, M. (2000). Konuşma Eğitimi. Millî Eğitim, 145, 34-35.

KILIÇ, Ö. (2006). Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

KITAO, S.K., Kitao, K. (1996). Testing Speaking. <http://www.eric.ed.gov> ED398261

KOÇ, G. ve Demirel, M. (2007). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 27, 174-180.

KORKMAZ, İ. (2007). Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 393-402.

KOUFOGIANNAKIS, D., Wiebe, N. (2006). Effective Methods for Teaching Information Literacy Skills to Undergraduate Students: A Systematic Review and Meta - Analysis. Evidence Based Library and Information Practice, 1(3), 3-43.

KÖSEOĞLU, C. (2005). Kesirlerin Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

KURAN, K. (2005). Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 30 (317), 14-22.

LEE, L. (2000). Evaluating Intermediate Spanish Students' Speaking Skills through a Taped Test: A Pilot Study. Hispania, 83 (1), 127-138.

MERCAN, E. (2007). Anasınıfı Çocuklarında Konuşma Temel Dil Becerisinin Üstlendiği İşlevler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

MICHAEL, J. (2006) Where's the evidence that active learning works? Advances in Physiology Education, 30, 159–167.

MİRZALAR KABAPINAR, F. (2006). Oluşturmacı Anlayış Temelinde Fen Öğretimi ve Fen Ders Kitapları: Bir Ders Kitabı Ünitesi Olarak “Çözünürlük”. Eğitim Araştırmaları. 22, 139-149.

North Dakota Curriculum Frameworks, Volume I: Language Arts, Library Media, Mathematics, Science, Social Studies (1993). North Dakota: North Dakota Department of Public Instruction.

Oral Language Assessment in the Foreign Language Class (Planning, Conducting, Managing). The Positive Dream. (2001). Public Schools of North Carolina. Department of Public Instruction.

ÖNEN, A. (2007). Türkçeyi Türkçe Konuşmak. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

ÖZ, M.F. (2003). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZBAY, M. (2003). Konuşma Becerisi ve İyi Bir Konuşmanın Ses Özellikleri. Jandarma Eğitim Dergisi. 26, 18-22.

ÖZBAY, M. (2005a). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. Journal of Qafqaz University. 16, 177-184.

ÖZBAY, M. (2005b). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. Millî Eğitim. 33 (168), 116-125.

ÖZBAY, M. (2006a). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2006b). Konuşma Eğitimi ve Öz Güven. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten: Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 177-193. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖZBAY, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2009). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2010). Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZDEMİR, B. ve Dedeoğlu, B. (2008). Konuşma Eğitiminde Drama ve Tiyatro Kullanımı. Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı, 18-20 Mayıs 2008, İstanbul, 263-267.

ÖZDEMİR, E. (1983). Anadili Öğretimi. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, 379-380, 18-30.

ÖZDEMİR, E. (1992). Güzel ve Etkili Konuşma. İstanbul: Remzi Kitabevi.

PAKSOY, E. (2008). Sürece Dayalı Dramanın İngilizce Sınıflarındaki Öğrencilerin Özsaygılarının ve Konuşma Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

PEÇENEK, D. (1999). İletişimci Yaklaşımda Sözel Beceri Öğretimi. Dil Dergisi, 75, 5-17.

PUNDAK, D., Herscovitz, O., Shacham, M. (2011). Attitudes of Face-to-Face and e-Learning Instructors toward 'Active Learning'. <http://www.eric.ed.gov/EJ914964>

SADAY, A. (2007). İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

SARAÇ, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. Millî Eğitim. 169, 106-118.

SARGIN, M. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi- Muğla ili örneğinde. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

SARIÇOBAN, A. (2005). “Attitudes Of Teachers And Speakers Toward Pre-Speaking Activities”. Dil Dergisi, 127: 44-53.

SAYAN, H. (1994). Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Mikroöğretim Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Dalı.

SCHULLER, D.B. (2001). Storytelling: The Oral Language of First-Grade Students. Doctor of Philosophy. Fordham University.

SEFERCİOĞLU, M.N. (2001). Güzel Türkçemizin Doğru Telaffuzu Meselesi. Türk Yurdu, Türkçeye Saygı Özel Sayısı, Şubat-Mart, 21 (162-163), 380-381.

SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

SEZGİN MEMNUN, D. (2008). Sekizinci Sınıfta Permütasyon ve Olasılık Konularının Aktif Öğrenme İle Öğretiminin Uygulama Düzeyi Öğrenci Başarısına Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XXI (2), 403-426.

SILBERMAN, M. (1996). Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject. Massachusetts: Allyn and Bacon.

SILBERMAN, M. (2005). 101 Ways to Make Training Active. San Francisco: Pfeiffer.

SIMMONS, K. (2008). Active Learning Techniques: Engaging Students on the Road to Success. Human Kinetics. 13(6), 6-8.

SİDEKLİ, S. ve Coşkun, İ. (2008). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hataları ile Konuşma Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Anlamaya

Etkisi. Uluslar arası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 14-16 Mayıs 2008. Çanakkale: Nobel Yayın Dağıtım.

SLISH, D.F. (2005). Assessment of the use of the Jigsaw Method and Active Learning in Non-majors, Introductory Biology. <http://www.eric.ed.gov> EJ876525

SMITH, C. (2003). Skills Student Use When Speaking and Listening. Clearinghouse on Reading, English, and Communication. <http://www.eric.ed.gov>

SMITH, C.V., Cardaciotto, L. (2011). Is Active Learning Like Broccoli? Student Perceptions of Active Learning in Large Lecture Classes. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. January, 11 (1), 53 – 61.

SÖNMEZ, I. (2003). Neden Aktif Öğrenme?. Eğitime Yeni Bakışlar 2 (Ed. Sünbül, A.M.). Ankara: Mikro Yayın Dağıtım.

STUART, C. (2004). Etkili Konuşma. İstanbul: Alfa/Aktüel Kitabevi.

SUNER, L. (1997). Tiyatro Oyunculuğunda Ses ve Konuşma Eğitimi: Deneysel Bir Yaklaşım. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Ana Bilim Dalı.

ŞAHİN, M. (2007). The Importance of Efficiency in Active Learning. Türk Fen Eğitimi Dergisi. 4 (2), 61-74.

ŞAHİN, O. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Aktif Öğrenme Teknikleri ile Anlatılan Ölçüler Ünitesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

ŞENBAY, N. (1991). Alıştırma Diksiyon Sanatı. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ŞENBAY, N. (2003). Söz ve Diksiyon Sanatı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ŞİMŞEK, H.A. (2004). İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

TANGÜN, M. (1999). Halkla İlişkiler Ve Tanıtımda Doğru ve Etkili Konuşmanın Önemi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tanıtım ve Halkla İlişkiler Ana Bilim Dalı.

TARABAN, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R. and Bowen, C.W. (2007). Effects of Active Learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology. *Journal of Research in Science Teaching*. 44 (7), 960-979.

TAŞ MENTİŞ, A. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 177-184.

TAŞER, S. (2006). Konuşma Eğitimi. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TEKİN, H. (1980). Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara: Mars Matbaası.

TEMİZKAN, M. (2010). Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımına Göre Düzenlenen Türk Dili II Dersinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Millî Eğitim*. 187, 86-103.

TEMİZYÜREK, F. (2004). *Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi*, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, C.4, s: 2769-2784, Ankara.

TEMİZYÜREK, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2), 113-131.

TEMİZYÜREK, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2007). Konuşma Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

TOBIN, R.S. (2007). Written and Oral Personal Narratives of More and Less Proficient Writers. Doctor of Philosophy. Fordham University.

TOZLU, N. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Calp, Mehrali (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TÜRKER, M. (2007). Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancı Dil Kullanımında Konuşma Yeterliliğine Etkisinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

ÜNAL, A. (2004). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Nokta, Doğru, Düzlem, Doğru Parçası, Uzay ve Işın Konusunun Aktif Öğrenme ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.

ÜREK ÖZTÜRK, R., TARHAN, L. (2005). Kovalent Bağlar" Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Yapılandırmacılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28, 168-177.

VAN AMBURGH, J.A., Devlin, J.W., Kirwin, J.L. and Qualters, D.M. (2007). A Tool for Measuring Active Learning in the Classroom. American Journal of Pharmaceutical Education. 71 (5), 1-8.

VESS, D. (1996). Creative Writing and the Historian: An Active Learning Model for Teaching the Craft of History. The History Teacher. 30 (1), 45-53.

VURAL, B. (2003). Uygulama ve Örneklerle Doğru ve Güzel Konuşma Sanatı. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

WATERS, E.A. (1997). Testing What You Teach: Speaking Skills in the Foreign Language Classroom. Studies on Teaching 1997 Research Digest (Ed. Leah, P.M.). <http://www.eric.ed.gov> ED418942.

WILSON, J.A. (1997). A program to Develop the Listening and Speaking Skills of Children in a First Grade Classroom. Research Report. <http://www.eric.ed.gov> ED415566

WILSON, J.A. (1997). A Program to Develop the Listening and Speaking Skills of Children in a First Grade Classroom. <http://www.eric.ed.gov> ED415566.

YAKICI, A., Yücel, M., Doğan, M., Yelok, V. S. (2005). Üniversiteler İçin Türkçe-2 Sözlü Anlatım. Ankara: Bilge Yayınları.

YALÇIN, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

YALÇIN, S.K. ve Özek, F. (2006). Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri. Millî Eğitim. 171, 130-139.

YAMAN, E. (2004). Doğru Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı: Sözlü Anlatım. Ankara: Gazi Kitabevi.

YELOK, S. ve Sallabaş, M.E. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7(3), 581-606.

YILDIZ, C. (2003). Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

ZAREFSKY, D. (2005). Public Speaking: Strategies for Success. Boston: Pearson Education.

ZEICHNER, J.T. (1997). Passive vs. Active Learning: A Qualitative Study. Studies on Teaching 1997 Research Digest (Ed. Leah, P.M.). <http://www.eric.ed.gov/ED418942>.

ZWOZDIK-MYERS, P., Capel, S. (2005). Communicating with Pupils. Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience (Ed. Capel, S., Leaskand, M., Turner, T.). New York: Routledge.

<http://connect.in.com/organs-of-speech>

http://forum.donanimhaber.com/m_11043563/tm.htm

<http://universiteyehazirlik.tr.gg/Solunum-Sistemi.htm>

<http://www.bedendili.net>

<http://www.sinanolkun.com>

EKLER

Ek-1: Konuşma becerisini değerlendirme ölçeği:

Madde No	ÖLÇÜTLER	Hayır	Kısmen	Evet
1.	Konuşmaya Başlangıç			
	Konuşmaya selamlayla başlıyor mu?			
	Konuşmaya uygun ifadelerle başlıyor mu?			
2.	Konuşmanın Gelişme Bölümü			
	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatıyor mu?			
	Konuşmasını bütünlük ve tutarlık içinde sürdürüyor mu?			
	Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler veriyor mu?			
	Konuşurken konu dışına çıkıyor mu?			
	Ana düşüncüyü yansıtabiliyor mu?			
	Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekliyor mu?			
3.	Konuşmanın Sonuç Bölümü			
	Konuşmayı özetliyor mu?			
	Konuşmayı uygun ifadelerle bitiriyor mu?			
4.	Beden Dili			
	Konuşurken ellerini kullanıyor mu?			
	Dinleyenlerle göz teması kuruyor mu?			
	Gereksiz hareketler yapıyor mu?			
	Konuşurken heyecanlanıyor mu?			
	Mimikleri konuşmayı destekliyor mu?			
	Bedenin duruşu düzgün mü?			
5.	Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme			
	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kuruyor mu?			

	Konuşmasında nezaket kurallarını uyguluyor mu?			
	Tekrara düşmeden konuşuyor mu?			
	Standart Türkçe ile konuşuyor mu?			
	Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullanıyor mu?			
	Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuşuyor mu?			
	Akıcı bir biçimde konuşuyor mu?			
	Kelimeleri doğru telaffuz ediyor mu?			
	Konuşurken gereksiz sesler çıkarıyor mu?			
	Konuşurken nefesini ayarlıyor mu?			
	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşuyor mu?			
	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapıyor mu?			

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form Gazi Üniversitesinde yapılacak bir araştırma için verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için sizden beklenen bütün sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör. M.Eyyüp SALLABAŞ

1. Adınız-Soyadınız:.....

2. Okulunuz:.....

3. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

4. Babanızın öğrenim durumu:

- (1) Hiçbir okul mezunu değil
- (2) İlköğretim mezunu
- (3) Lise mezunu
- (4) Üniversite mezunu
- (5) Yüksek lisans/ Doktora

5. Annenizin eğitim durumu:

- (1) Hiçbir okul mezunu değil
- (2) İlköğretim mezunu
- (3) Lise mezunu
- (4) Üniversite mezunu
- (5) Yüksek lisans/ Doktora

6. Ailenizdeki birey sayısı (siz dâhil):

- (1) 8 ve yukarı (2) 6-7 kişi (3) 4-5 kişi (4) 3 kişi

7. Ailenizin ortalama aylık geliri:

- (1) 500 TL'den az (4) 1500-2000 TL
- (2) 500-1000 TL (5) 2000-2500 TL
- (3) 1000-1500 TL (6) 2500 TL'den çok

8. Evinizde kendinize ait odanız var mı?

- (1) Evet (2) Hayır

9. Evinizde kendinize ait çalışma masanız var mı?

- (1) Evet (2) Hayır

10. Evinizde kitaplık var mı?

- (1) Evet (2) Hayır

11. Evinize hangi sıklıkla süreli yayın (gazete-dergi) alınır?

- (1) Hiç alınmaz (2) Arada bir alınır (3) Çoğunlukla alınır

12. Okul öncesi eğitim (ana okulu eğitimi) aldınız mı?
(1) Evet (2) Hayır

13. Evinizde internet bağlantısı var mı?
(1) Evet (2) Hayır

Not: Lütfen bütün soruları cevaplandırınız.

Ek-3: Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Elinizde bulunan bu form, “Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılacak “konuşma konuları”nı belirlemek üzere geliştirilmiştir. Sizden beklenen, konuların karşısındaki kutucuklara, 6. sınıf düzeyine uygun olup olmamasına göre (X) işareti koymanızdır. Ekleme istediğiniz konular veya yapmak istediğiniz açıklamalar için sayfanın arkasını kullanabilirsiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Danışman

M. Eyyüp SALLABAŞ

Doktora Öğrencisi

	Hiç Uygun Değil(1)	Uygun Değil (2)	Kısmen Uygun (3)	Uygun (4)	Çok Uygun (5)
1- Deprem veya benzeri doğal afetler sırasında yapılması gerekenler nelerdir, bu afetlerden sonra ortaya çıkan zararların giderilmesi için neler yapılmalıdır? Anlatınız.					
2- Çevrenin kirlenmesine neden olan etkenler ve çevre kirliliğinin çözüm yolları hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.					
3- Vatanımız olmadan nasıl yaşayabiliriz? Bundan hareketle vatanımızı niçin sevmemiz gerektiğini anlatınız.					
4- Cumhuriyetin kurulduğu günden beri bize kazandırdıklarını düşününüz ve bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.					
5- Sınıftaki arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizden yola çıkarak insanlarla iyi geçinmenin önemini anlatınız.					
6- Yaşlılara gösterilmesi gereken saygı ve hoşgörü konusundaki düşüncelerinizi anlatınız.					
7- Yurdumuzu kalkındırmak için yapılması gerekenleri çevremizdeki eksikliklerden yola çıkarak anlatınız.					
8- Bugün bir kurtuluş savaşı yaşansaydı çocukların neler yapması gerekirdi? Görüşlerinizi anlatınız.					
9- Ormanların faydalarını anlatınız.					

10- Yalan söylemenin zararlarını çevrenizde tanık olduğunuz olayları da örnek vererek anlatınız.					
11- Çevremizdeki insanlara karşı güler yüzlü olmanın önemini anlatınız.					
12- Yardımlaşmanın niçin önemli olduğunu, insan ve toplum hayatına sağlayacağı kolaylıkları anlatınız.					
13- Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri, beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleriyle birlikte anlatınız.					
14- Arkadaşlığın önemini anlatınız.					
15- Okumanın (kitap, dergi, gazete vb.) faydalarını anlatınız.					
16- Öğretmenlik mesleğinin öneminden hareketle öğretmeninize duyduğunuz saygı ve sevgiyi anlatınız.					
17- Severek oynadığınız bir oyunu bütün yönleriyle anlatınız.					
18- Dostluğun önemini (gerçek bir dost nasıl olmalı, niçin dosta ihtiyaç duyarız ve dost kazanmanın yararları) anlatınız.					
19- Severek izlediğiniz bir filmdeki olayları sırasına uygun olarak anlatınız.					
20- Bilimsel gelişmelerin (bilgisayar, uzay teknolojileri, teknolojik araçlar vb.) hayatımıza sağladığı kolaylıkları anlatınız.					
21- Sevdiğiniz bir arkadaşınızı bütün yönleriyle (dış görünüşü, sevdiğiniz özellikleri vb.) tanıtınız.					
22- Doğal güzellikleri korumanın ve onlara sahip çıkmanın önemini çevremizde gördüklerimizi de düşünerek anlatınız.					
23- Annelerimizin bizleri yetiştirmek için yaptıkları fedakârlıkları da düşünerek annenize olan sevginizi anlatınız.					
24- Yoksullara ve ihtiyaç sahiplerine nasıl yardım edilmesi gerektiğini anlatınız.					
25- Komşuluğun önemini (komşularımızla ilişkilerimiz nasıl olmalı, mahalledeki komşularımızla ilişkilerimiz vb.) anlatınız.					
26- Kendinizi dünyanın yöneticisi olarak düşününüz. Neleri değiştirmeyi ve neler yapmayı istediğinizi anlatınız.					

27- Sevdiğiniz, davranışlarını beğendiğiniz, kendinize örnek aldığınız birini tanıtınız.					
28- Başınızdan geçen üzücü bir olayı (Nasıl başladı, neler yaşandı, sonrasında neler hissettiniz?) anlatınız.					
29- Gelecekte seçmek istediğiniz mesleği (niçin bu mesleği seçtiniz, mesleğin özellikleri neler vb.) anlatınız.					
30- Dürüst olmanın ve yalan söylememenin önemini anlatınız.					
31- Misafirperverliğin önemini (misafirlerimize nasıl davranmamız gerektiği, toplum hayatındaki önemi, neler ikram ederiz vb.) anlatınız.					
32- Sevdiğiniz bir spor dalını ve spor yapmanın faydalarını anlatınız.					

Ek-4: Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/2903
KONU : Araştırma izni
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

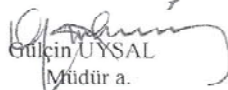
12/01/2011

KEÇİÖREN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.
e) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 03/01/2011 tarih ve 98 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Muhammed Eyüp SALLABAŞ' ın "Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi" konulu tez çalışması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama yapılması isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (3 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

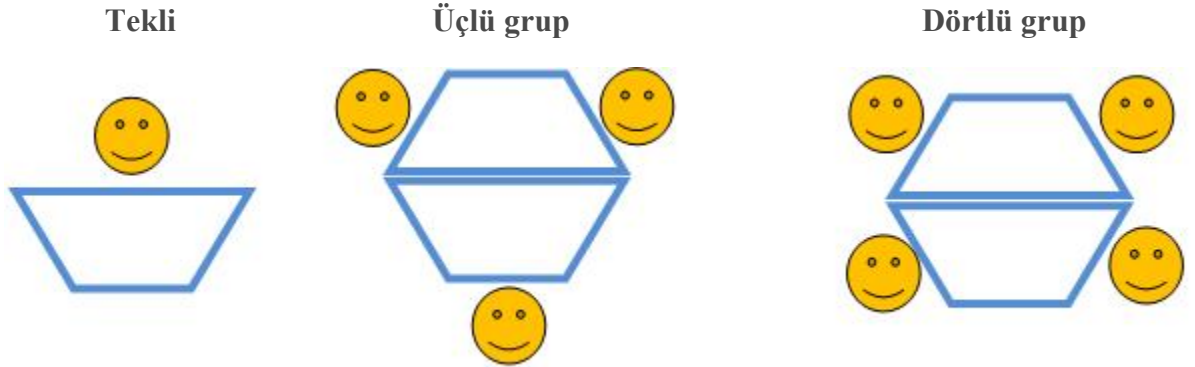
EKLER :
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

12/01/2011 Memur :E. KONUK-8
12/01/2011 Şef :N. ÇELENK/1

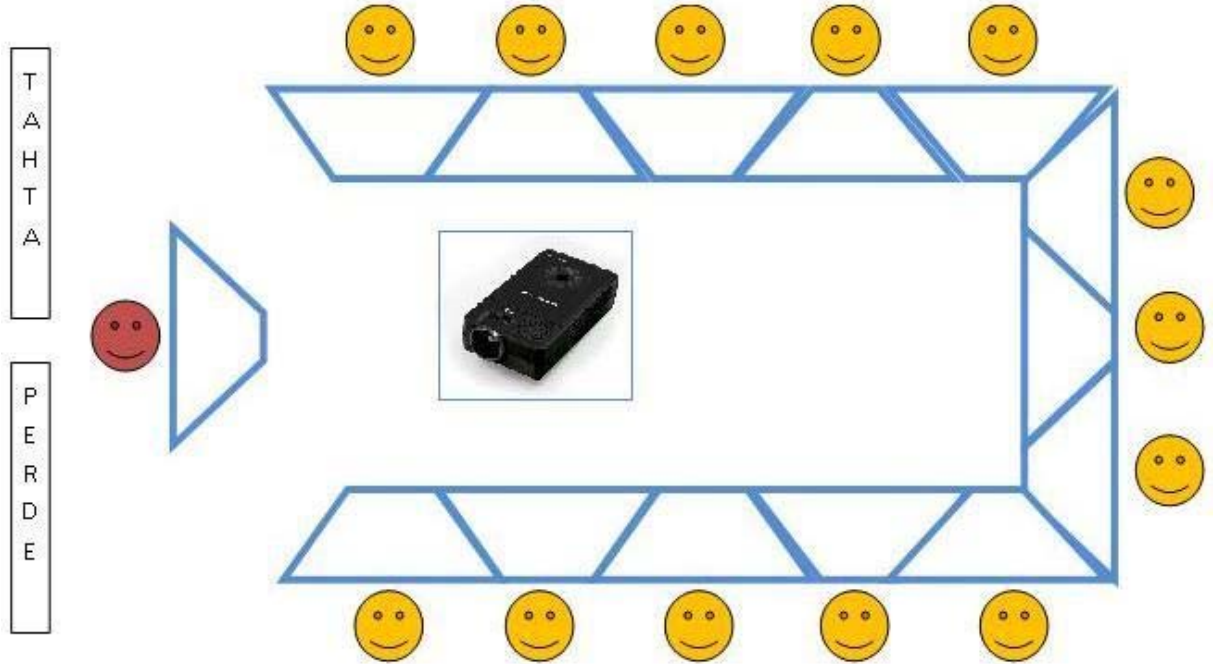
İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin: Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meh.gov.tr

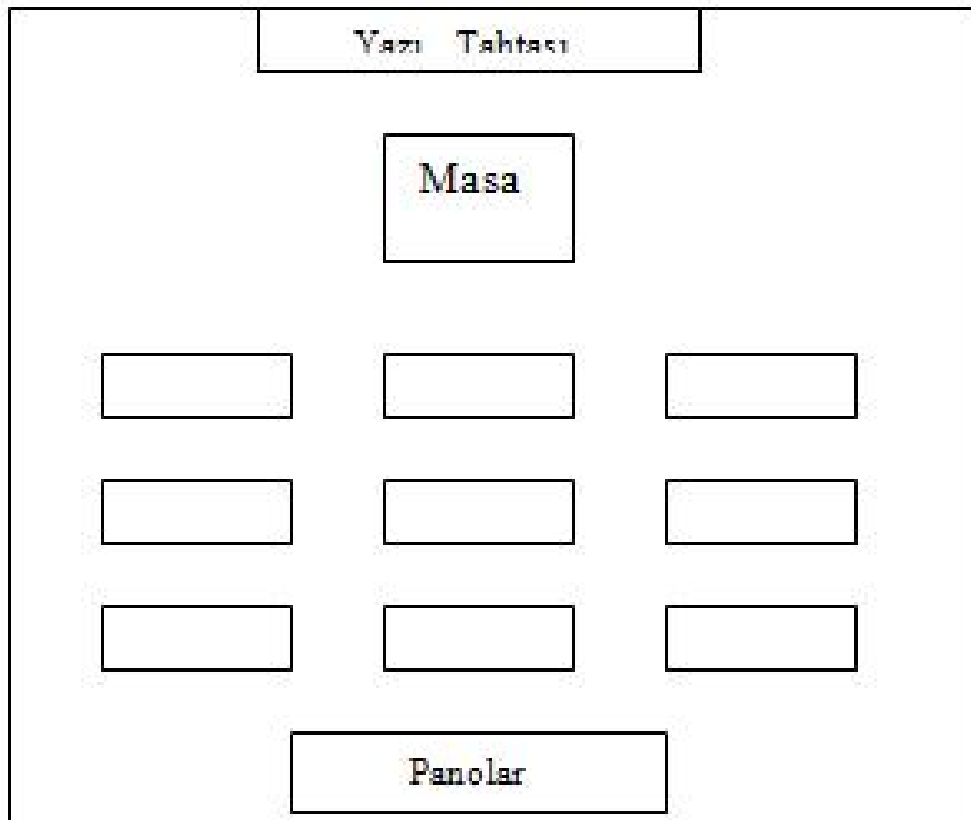
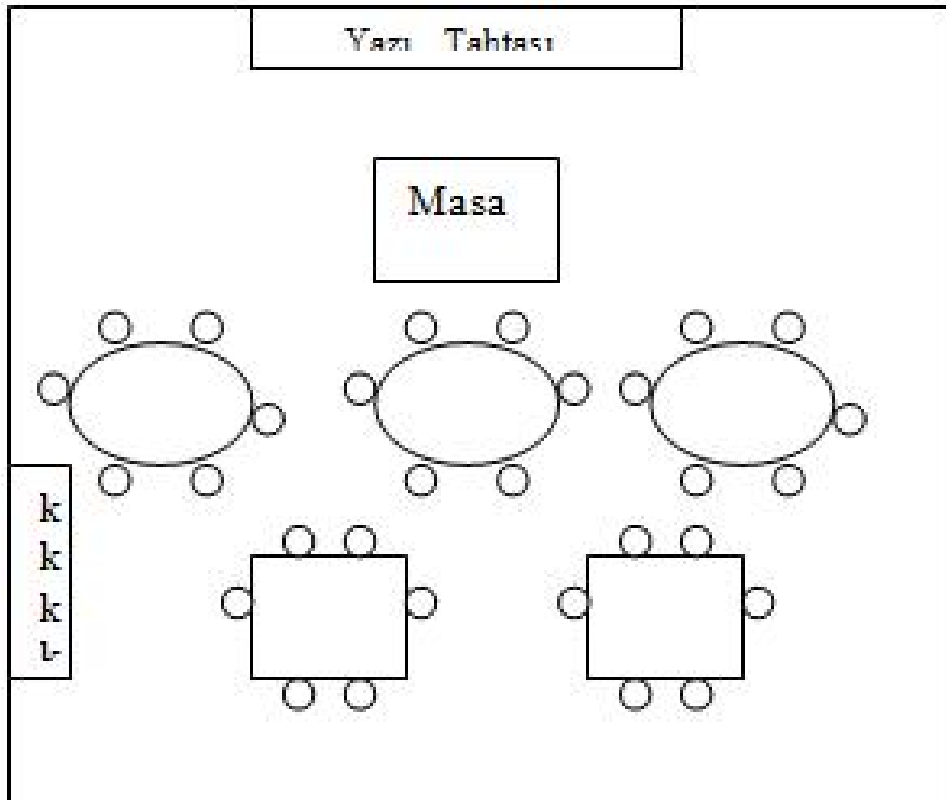
Ek-5: Sınıftaki Oturma Düzenleri



U-Çalışma Düzeni



(<http://www.sinanolkun.com>)



Ek-6: Ders Planları

1.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Yöntem:** Topluluk sözleşmesi, serbest konuşma
- **Kazanımlar:** Standart Türkçe ile konuşma, konuya uygun ifadelerle başlama, selamlaşma
- **Araç-gereç:** Sınıf tahtası, kuralların yazılacağı büyük bir kâğıt

A. Giriş

- ✓ Öğretmen konuşma derslerinde öğrencilerin aktif olmasını sağlamak için ortak bir sözleşme yapma kararı alır.
- ✓ Öğrencilerin ders başlangıcında kendi aralarındaki konuşmaları ile derslerdeki söz alma ve sözlü olarak derse katılımlarındaki tavırları öğrencilerle tartışılır.

B. Topluluk Sözleşmesi

1.

- ✓ Öğretmen sınıfa beraberce bir anlaşma yapacaklarını söyler.
- ✓ Öğretmen sınıfa; haftada bir saat konuşma dersi yapacaklarını, bu ders saatinde çoğunlukla kendilerinin konuşacaklarını, şimdi bu derste uyulacak kuralları beraberce belirleyeceklerini söyler.
- ✓ Belirlenen kurallara hem öğrencilerin hem de öğretmenin uyacakları ifade edilir.
- ✓ Öğrencilere, yanında oturan arkadaşıyla beraber kural belirlemeleri için kısa bir süre (2-3 dk.) verilir.
- ✓ Ulaşılabilecek örnek kurallar:
 - Konuşurken öğrenciler birbirlerinin ve öğretmenlerinin sözünü kesmeyecekler.
 - Normal ses tonunda (bağırmadan) konuşulacak.
 - İstanbul Türkçesi ile konuşulacak.
 - Öğrenciler birbirlerine nazık bir şekilde hitap edecek.

2.

- ✓ Bütün öğrenciler fikrini söyler.
- ✓ Söylenen kurallar tahtaya yazılır.
- ✓ Sınıfla beraber, bunların içinden uygun bulunanlar belirlenir ve kâğıda yazılır.

3.

- ✓ Kâğıt sınıf panosuna/duvarına asılır.

4.

- ✓ Öğretmen, kurallara uygun bir konuşmanın kulağa nasıl geldiğini sorar. (Öğretmen kurallara uygun kısa bir konuşma yapar.)

5.

- ✓ Öğretmen, kurallara uygun davranan bir konuşmacı olmanın nasıl bir duygu olduğunu sorar. (“Konuşmacı kendine güvenir.”, “Daha iyi konuşur.” vb.)

6.

- ✓ Öğretmen ilerleyen haftalarda öğrencilere sözleşme kurallarını hatırlatır.

C. Selamlaşma / Konuşmaya Uygun İfadelerle Başlama

- ✓ Öğretmen kalan zamana göre birkaç öğrenciye sözleşmeye uygun konuşma yaptırır.
- ✓ Daha sonra öğrencilere konuşmaya nasıl başlanması gerektiğini sorar.
- ✓ Öğretmen öğrencileri yönlendirerek; önce dinleyenlere selam verilmesi gerektiğini (“İyi günler arkadaşlar!”, “Günaydın arkadaşlar!”, “Merhaba arkadaşlar!” vb.), sonra anlatılacak konunun ifade edilmesini (“Bugün sizlere’dan bahsedeceğim.”, “Şimdi sizlere hakkındaki düşüncelerimi anlatacağım.”, “Sizlerle hakkındaki fikirlerimi paylaşacağım.” vb.) söyler.

2.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Etkinlik:** Kavram haritası
- **Kazanımlar:** Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürür, konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullanır, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır, tekrara düşmeden konuşur, konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar, ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
- **Araç-gereç:** Sınıf tahtası, not tutmak için defter

A. Giriş

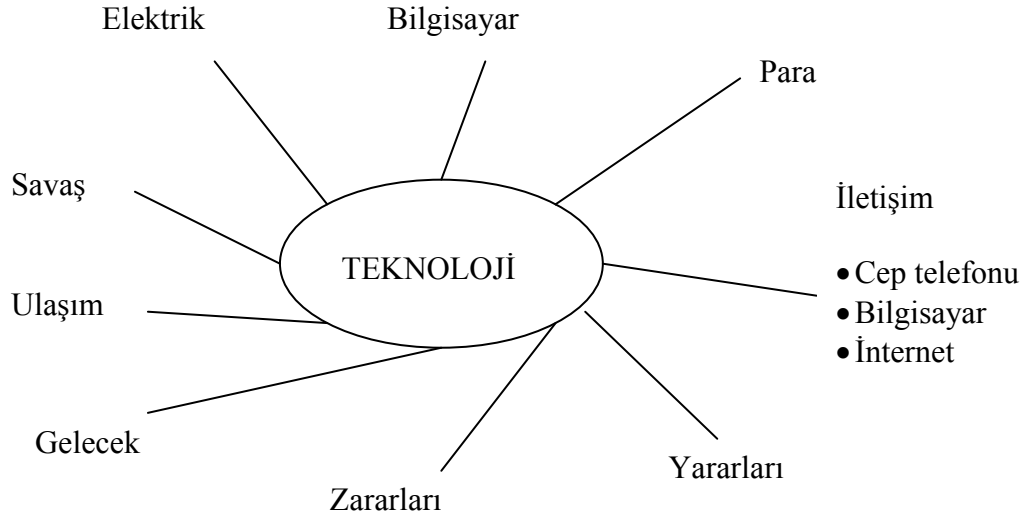
- ✓ Öğretmen sınıfa, bugünkü derste, bir konuşmanın nasıl planlanacağını anlatacağını söyler.
- ✓ Öğretmen sınıfa; “plan”ın ne olduğunu sorar. (Sınıftan, “giriş, gelişme, sonuç” vb. cevaplar gelir.)
- ✓ Öğretmen birazdan kendilerine göstereceği yöntemi herkesin not etmesini ister.

B. Kavram Haritası

- ✓ Önce bir konu bulmaları gerektiğini söyler.
- ✓ Öğrencilerden konu önerileri alır.
- ✓ Öğretmen kendisi de bir konu teklif edebilir.
- ✓ Belirlenen konularla ilgili kavram haritaları oluşturulur.
- ✓ Kavram haritaları oluşturulurken fikirler öğrencilerden istenir.
- ✓ Belirlenen konuyla ilgili ana fikir ve yardımcı fikirler belirlenir.
- ✓ Her yardımcı fikir için önemli örnekler bulunur.
- ✓ Bilgilerin sırayla aktarılmasının öneminden bahsedilir.
- ✓ Belirlenen düşüncelerin aktarılmasında tekrara düşmemenin önemi anlatılır.
- ✓ Öğrencilerle birlikte kavram haritası üzerinde tartışılır.
- ✓ Belirlenen kavramlardan kendilerine birer konuşma planı hazırlamaları istenir.
- ✓ Öğretmen öğrencilerin planlarını kontrol eder.
- ✓ Birkaç öğrenciden hazırladıkları plan doğrultusunda konuşma yapması istenir.

- ✓ Konuşma yaparken gerekli yerlerde uygun hitap ifadeleri kullanmaları istenir (değerli arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, saygıdeğer hocam vb.).

Örnek kavram haritası - 1:



Örnek sıralama:

- Giriş
- Teknolojinin yararları
- Teknolojinin zararları
- İletişim
- Cep telefonu
- İnternet
- Özet

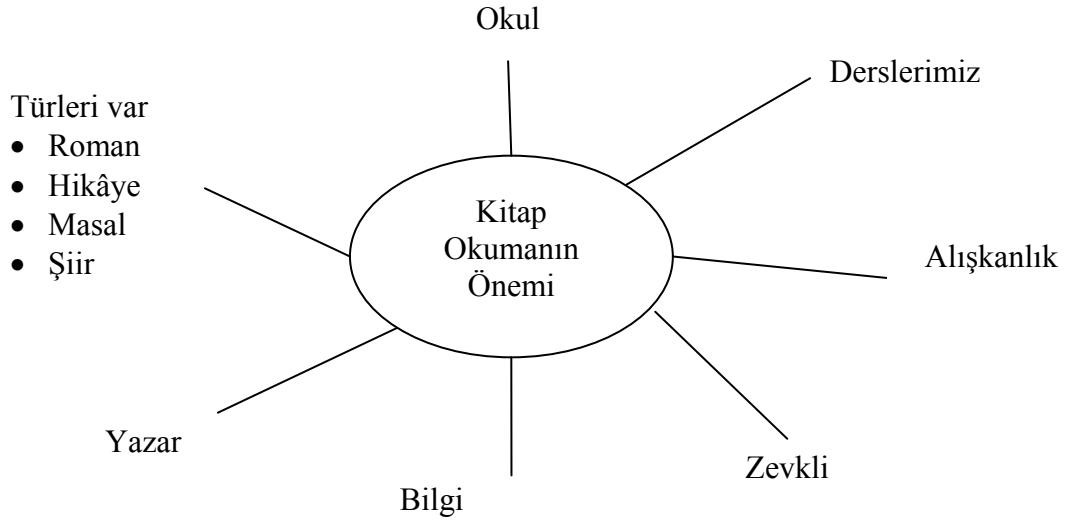
Örnek ana fikir: Teknoloji doğru kullanıldığında hayatımız kolaylaşır.

Örnek yardımcı fikirler: Elektrik en önemli teknolojik buluştur.

Teknolojinin pek çok faydalı yönü vardır.

Teknolojinin zararlı yönleri de vardır.

Örnek kavram haritası - 2:



ÖDEV:

- ✓ Öğrencilerden, bir sonraki derse kadar, televizyonda yayınlanan herhangi bir basın toplantısını (bir futbol maçı sonrası yapılan basın toplantısı vb.) takip etmeleri ve gözlemlerini not etmeleri istenir.
- ✓ Öğretmen bir sonraki konuşma dersi için “basın toplantısı” etkinliğine yönelik görev paylaşımlarını yapar ve etkinlik için gereken araştırmalar için öğrencilere rehberlik eder.
- ✓ Basın toplantısında görev alan öğrencilere planlı, tutarlı ve konuşma kurallarına uygun bir konuşma yapmaları gerektiği hatırlatılır.

3.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Etkinlik:** Basın Toplantısı, Üç Balon Yükseliyor.
- **Kazanımlar:** Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürür, konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullanır, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır, tekrara düşmeden konuşur, konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar, ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
- **Araç-gereç:** Not tutmak için defter, fotoğraf makinesi, renkli kartonlar, yapıştırılmalı kâğıtlar.

A. Giriş

- ✓ Öğretmen, önceki hafta içinde takip ettikleri herhangi bir basın toplantısı hakkında bilgi vermelerini ister.
- ✓ Öncelikle öğrencilere, basın toplantılarına katılan kişilerin kimler olduğu sorulur (Basın toplantısını düzenleyenler, gazeteciler, dinleyiciler vb.).
- ✓ Öğrencilerden basın toplantılarıyla ilgili gözlemlerini ifade etmeleri istenir.

B. Basın Toplantısı

- ✓ Öğretmen önceki derste basın toplantısı konusunu öğrencilerle beraber belirlemiştir.
- ✓ Gönüllülük esasına göre seçilen 5 öğrenci konuyu paylaşarak, konunun farklı yönlerini ele alırlar.
- ✓ Diğer öğrenciler gazeteci görevi yaparlar.
- ✓ Sınıf ortamı basın toplantısına uygun olarak düzenlenir.
- ✓ Basın toplantısı düzenleyen öğrenciler sınıfın karşısındaki sıralara otururlar.
- ✓ Her öğrenci kendine ait konuyu gazetecilere sunar.
- ✓ Öğrenciler uygun ara hitap ifadeleri kullanırlar.
- ✓ Gazeteci rolündeki öğrenciler daha önce hazırladıkları soruları sorarlar.
- ✓ Basın toplantısı düzenleyen öğrenciler sorulan sorulara uygun cevapları verirler.
- ✓ Bazı öğrenciler getirdikleri fotoğraf makineleriyle basın toplantısının fotoğrafını çekerler.

- ✓ Etkinlik sonunda öğrencilerden basın toplantısıyla ilgili görüşleri alınır.
- ✓ Yapılan etkinliğin daha önce izledikleri basın toplantılarına benzer ve farklı yönleri ortaya konur.
- ✓ Öğretmen basın toplantısı düzenleyen öğrencilerden kendi konuşmalarını değerlendirmelerini ister.
- ✓ Öğrencilerin kendilerinde belirledikleri üstün ve eksik yönler öğretmen tarafından değerlendirilir.
- ✓ Öğretmen değerlendirmesi sırasında plan, ana fikir ve yardımcı fikirlerle ilgili hatırlatmalarda bulunur.

C. Üç Balon Yükseliyor

- ✓ Öğretmen sınıf tahtasına üç farklı renkte, balon şeklinde kesilmiş kartonlar asar.
- ✓ Öğrencilere yapıştırmalı kâğıtlar dağıtılır.
- ✓ Öğrencilerden dağıtılan kâğıtlara işlenen konuşma konularıyla ilgili (bütünlük, tutarlılık, uygun hitap ifadeleri, plan, ana fikir, yardımcı fikirler, vb.) cümleler yazmaları istenir.
- ✓ Öğrenciler yapıştırmalı kâğıtları üç kartondan birine asar.

4.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Etkinlikler:** Flaş, Eller Havaya
- **Kazanımlar:** Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaz, konuşurken nefesini ayarlar.
- **Araç-gereç:** Sınıf tahtası, not tutmak için defter, resimler.

A. Konuşurken Nefesini Ayarlama

- ✓ Öğretmen sınıfa, herkesin derin bir nefes almasını ve alınan havanın vücudun hangi bölgesine alındığını kontrol etmelerini söyler.
- ✓ Öğrencilerden alınan nefesin vücutlarının neresine dolduğunun cevabı istenir (“Göğüme doluyor.”, “Karnıma doluyor.” vb.)
- ✓ Alınan cevaplar tartışılır.
- ✓ Öğretmen, nefes alma biçimlerini anlatır.
 - Üç türlü nefes alınır.
 - Bebekler nefes aldıklarında omuzlarını kaldırırlar.
 - Bazı insanlar nefesi göğse alırlar.
 - Doğru nefes, diyaframa alınan nefestir.
- ✓ Öğretmen, diyaframla ilgili resmi tahtaya asar ve öğrencilerden kendi diyaframlarını bulmalarını ister (göğüs kafesiyle karın boşluğunun birleştiği yer).
- ✓ Konuşurken nefesin burundan, diyaframa alınması gerektiği anlatılır.

B. Flaş

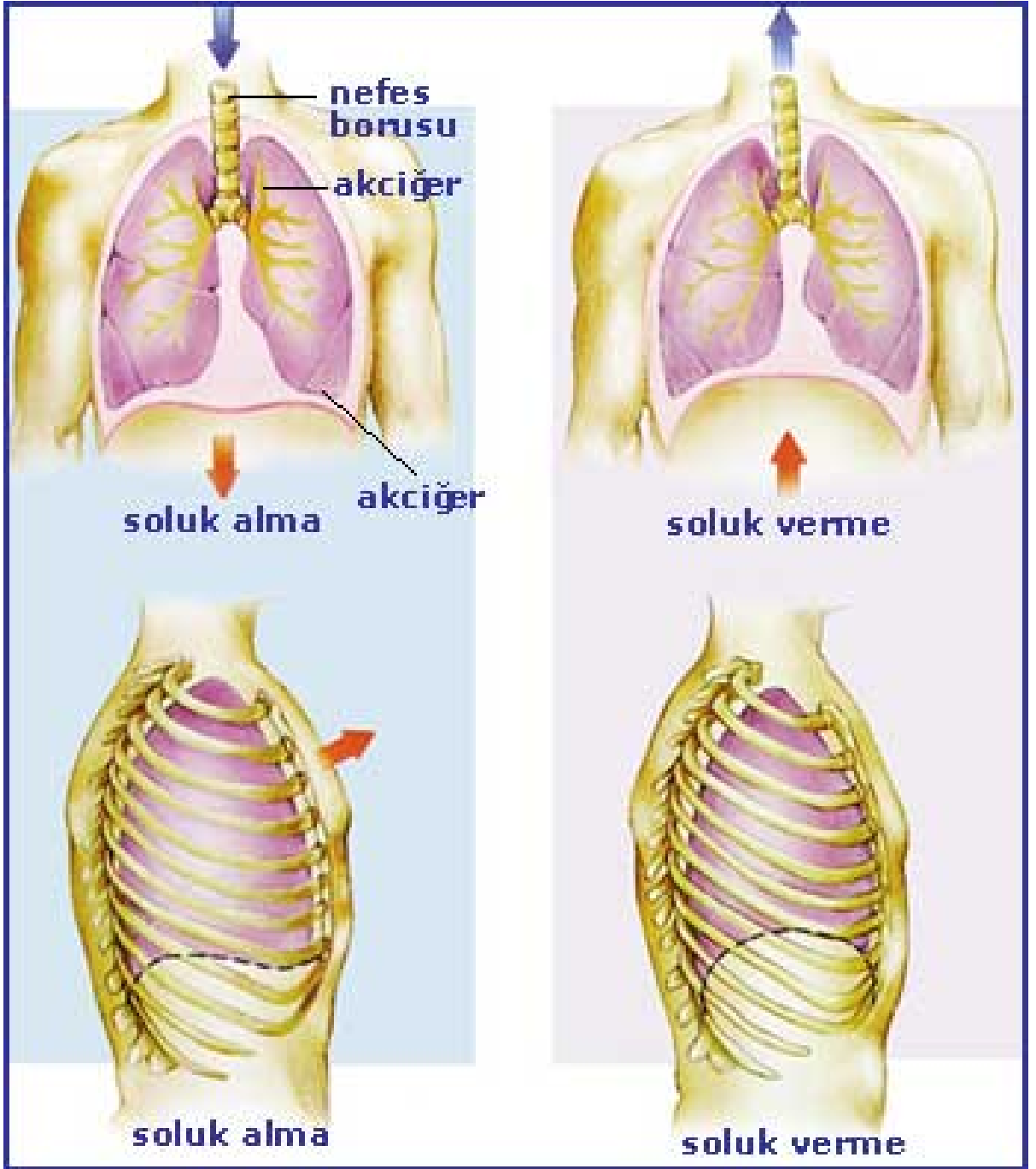
- ✓ Öğretmen öğrencilere, şimdi bir konuşma yapacağını ve kendilerinin konuşmada yapılan yanlışları not etmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, içinde “ıı..., ee..., şey, yani, hımmm vb.”gereksiz ses ve kelimelerin geçtiği bir konuşma yapar.
- ✓ Öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarıyla eşleşirler ve konuşmada yapılan yanlışları 1. dakika boyunca tartışır.
- ✓ Flaş tekniği ile eşlerden biri sırayla yapılan yanlışları söyler.

- ✓ Diğer eşler sırayla doğru konuşmanın nasıl olması gerektiğini söylerler.
- ✓ Öğretmen söylenilenleri kısaca ve gruplayarak tahtaya not eder.
- ✓ Öğretmen ve öğrenciler yapılan yanlışları beraberce tartışır.
- ✓ Öğretmen, bir konuşmada gereksiz ses ve kelimelerin kullanılmaması gerektiğini belirtir.

C. Eller Havaya

- ✓ Gönüllü birkaç öğrenciye belirlenen bir konuda konuşma yaptırılır.
- ✓ Dinleyen öğrencilere, konuşmacı arkadaşlarını dikkatle dinlemelerini ve gereksiz ses ve kelime kullanıldığında, ses çıkarmadan, ellerini kaldırmalarını ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilere yanlışın ne olduğunu sorar.
- ✓ Konuşmalar bitince sınıfta tartışma yapılır.

ÖDEV: Her öğrenciden evinde ailesine (öğretmenin belirlediği bir konuda) gereksiz ses çıkarmadan beş dakikalık konuşma yapması istenir



(Kaynak: http://forum.donanimhaber.com/m_11043563/tm.htm)

5.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Etkinlikler:** Resmi Yorumlama, Kartopu, Mahkeme
- **Kazanımlar:** Beden dilini kullanır.
- **Araç-gereç:** Resimler, sınıf tahtası, not defteri.

A. Resmi Yorumlama, Kartopu.

- ✓ Öğretmen sınıfa çeşitli beden dili hareketlerinin yer aldığı görseller dağıtır.
- ✓ Öğretmen öğrencilere resimleri dikkatle incelemelerini ve beden dili hareketlerinin ne anlama geldiğini tahmin etmelerini söyler.
- ✓ Öğrencilerden tahminlerini yanlarındaki arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.
- ✓ Öğrencilerden önlerindeki veya yanlarındaki arkadaşlarıyla dörtlü grup oluşturacak şekilde fikirlerini paylaşmaları istenir.
- ✓ Dörtlü gruptan bir öğrencinin grup fikrini belirtmesi istenir.
- ✓ Öğretmen öğrencilerin topluluk karşısında konuşurken yapmaları gereken doğru beden dili hareketlerini birkaç öğrenciyi tahtaya kaldırarak gösterir:
 - Bedenin duruşunun dik olması,
 - Konuşurken ellerin konuşmayı desteklemesi,
 - Mimiklerin konuşmayı desteklemesi,
 - Göz teması kurulması gerektiği vurgulanır.

B. Mahkeme

- ✓ Öğrencilere bu derste bir mahkemeyi canlandıracakları söylenir.
- ✓ Öğretmen mahkeme için bir örnek olay anlatır.

Örnek Olay:

Burak ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir. Matematik öğretmeni, Burak ve arkadaşlarına grup çalışması olarak bir proje ödevi verir. Gruptan projelerini yarına kadar tamamlayıp sınıfta sunmalarını ister. Grupta yer alan bütün üyeler kendi

aralarında görev paylaşımı yaparlar. Herkes okul çıkışı eve gittiğinde üzerine düşeni yapacaktır. Burak da proje ile ilgili kendine düşen görevi alır. Burak okul çıkışı eve giderken yolda çok sevdiği ve bir süredir görüşemediği arkadaşı Mert'le karşılaşır. Mert, Burak'a bugün doğum günü olduğunu ve arkadaşlarıyla bir yerde bunu beraberce kutlayacaklarını söyler. Burak'ın da doğum gününe katılması için çok ısrar eder. Eğer gelmezse çok üzüleceğini ifade eder. Burak eğer Mert'in doğum gününe katılırsa proje ödevi ile ilgili üzerine düşen görevi yerine getiremeyecek, doğum gününe katılmazsa çok sevdiği arkadaşını üzmüş olacak.

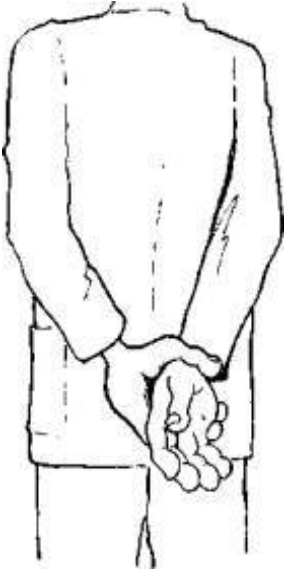
✓ Mahkeme için görevler paylaşılır:

- Bir öğrenci hâkim seçilir.
- Üçer öğrenci Burak ve matematik öğretmenin avukatı seçilir.
- Aynı projede yer alan ve görevlerini yerine getiren dört öğrenci tanık olur.
- Sınıftaki diğer öğrenciler jüri üyesi olur ve mahkeme sonunda fikirlerini belirtirler.

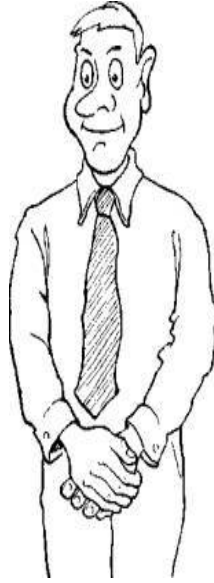
✓ Hâkim yargılama boyunca, söz haklarını verir ve tarafsız davranır. Gerekirse öğretmen de yönlendirmelerde bulunabilir.

✓ Hâkim mahkeme sonunda hüküm verir.

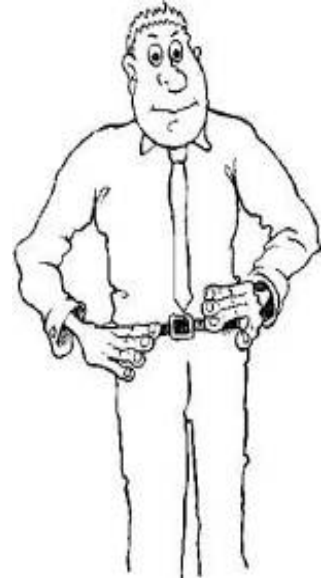
Beden Dili Şekilleri



Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5

(Kaynak: <http://www.bedendili.net>)

6.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Etkinlikler:** Münazara, Doğru mu Yanlış mı, Kart Eşleştirme
- **Kazanımlar:** Kelimeleri doğru telaffuz eder
- **Araç-gereç:** Öğrencilere Dağıtılacak Kartlar, Sınıf tahtası.

A. Doğru mu, Yanlış mı?

- ✓ Öğretmen sınıftaki öğrencilere dağıtılmak üzere çeşitli kartlar hazırlar.
- ✓ Kartların bir kısmına yanlış diğer kısmına doğru kelimeler yazılır.
- ✓ Öğrencilere kelimelerin yanına doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazmaları söylenir.
- ✓ Öğretmen kartları toplar ve kelimelerin doğru yazılışlarını gösterir.

B. Münazara

- ✓ Öğrencilere münazara yapacakları söylenir.
- ✓ Öğretmen sınıfta beşer öğrenciden meydana gelen iki grup oluşturur.
- ✓ Öğrencilere münazara konusu açıklanır: “İnsanı başarıya şans mı ulaştırır, çalışmak mı?”
- ✓ Gruplara kendi aralarında konuyu tartışabilmeleri için beş dakika süre tanınır.
- ✓ Sınıftaki diğer öğrencilerin jüri olduğu ve konuyu dikkatle dinlemeleri, konuşmanın sonunda gruplara puan verecekleri söylenir.
- ✓ Jürinin; konuşmacıların yeterli ve aydınlatıcı konuşup konuşmadıkları, cümlelerinin doğru ve çelişkisiz olup olmadığına dikkat etmeleri gerektiği açıklanır.
- ✓ Öğretmen her konuşmacının fikirlerini sırayla anlatacağını belirtir.
- ✓ Konuşmalar yapılırken konuşmacıların sözünün kesilmeyeceği belirtilir.
- ✓ Öğrenciler toplam yirmi dakika konuyu tartışırlar.
- ✓ Münazara sonunda jüri başarılı grubu belirler.

C. Kart Eşleştirme

- ✓ Öğretmen sınıftaki öğrenci sayısınca kart hazırlar.
- ✓ Kartların yarısına daha önce öğretilen konuların başlıkları ve terimler yazılır.
- ✓ Kartların diğer yarısına başlık veya terimlerin açıklamaları yazılır.
- ✓ Öğrencilerden kısa sürede eşlerine ulaşmaları istenir.
- ✓ Öğretmen eşlerin doğru olup olmadığını denetler.

Kelime Listesi					
1	yalnış	Y (yanlış)	17	dükkân	D
2	teşekkür	D	18	sinama	Y (sinema)
3	yaprak	D	19	ukela	Y (ukala)
4	trübün	Y (tribün)	20	akşamlayın	Y (akşamleyin)
5	rüzgâr	D	21	demokrasi	D
6	yanlız	Y (yalnız)	22	elektrik	D
7	kâğıt	D	23	herkeş	Y (herkes)
8	geleneksel	D	24	kalorifer	D
9	kiprik	Y (kirpik)	25	kronometre	D
10	kitab	Y (kitap)	26	lokomotiv	Y (lokomotif)
11	tabiat	D	27	laboratuar	Y (laboratuar)
12	sadrazam	D	28	egzoz	D
13	boruzan	Y (borazan)	29	inkilap	Y (inkılap)
14	ziyaret	D	30	insancıl	D
15	kibrit	D	31	dialog	Y (diyalog)
16	yesyeni	Y (yepyeni)	32	tiatro	Y (tiyatro)

7.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Yöntem:** Siz olsaydınız ne yapardınız, örnek olay inceleme, hızlı tur, katılıyorum/katılmıyorum
- **Kazanımlar:** Vurgu, tonlama, durak
- **Araç-gereç:** Yazı tahtası, not defteri.

A. Hızlı tur

- ✓ Öğretmen sınıfa, şimdi kısa bir konuşma yapacağını ve konuşmasında yaptığı yanlışları bulmalarını ve not etmelerini ister.
- ✓ Konuşma sonunda öğrencilerden hızlıca tespit ettikleri yanlışları söylemelerini istenir.
- ✓ Sırayla herkes tek bir yanlış söyler.
- ✓ Fikri olmayanlar “geçiniz” der.
- ✓ Daha sonra öğretmen bir konuşmada vurgu, tonlama ve durağın önemini anlatır.
- ✓ Anlatımda kavramlar terim olarak değil içerik olarak sunulur.

B. Siz olsaydınız ne yapardınız?

- ✓ Öğrencilere bir örnek olay verilir.
- ✓ Örnek olay kahramanının yerinde kendileri olsa bu durumda ne yapacakları sorulur.

Örnek olay:

Öğretmeni, Ahmet’e sınıf başkanı olmasından dolayı sınıflar arası bilgi yarışmasında sınıfı temsil etmek üzere iki kişiyi seçmesi için görev verir. Bu yarışma için sınıftan en uygun olan iki arkadaşını seçmesini ister. Ahmet, önce birinci kişiyi seçer. İkinci kişiyi seçerken çok zorlanır. Çünkü hem mahalle arkadaşı hem de sıra arkadaşı olan çok sevdiği arkadaşı Sinan da bu yarışmaya katılmayı çok istemektedir. Diğer taraftan Ahmet, bu yarışmaya sınıfı daha iyi temsil edeceğini düşündüğü Uğur’u seçmeyi düşünmektedir. Ama bu yarışma için Uğur’u tercih ederse çok sevdiği arkadaşı olan Sinan kendisine kırılacaktır. Ahmet, Sinan’ın arkadaşlığını kaybedeceğinden de korkmaktadır.

- ✓ Öğrencilere “Ahmet’in yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu yöneltilir.
- ✓ Bütün öğrencilerden düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
- ✓ Öğrencilerin kendilerini ifade ederken vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşmaları gerektiği hatırlatılır.

C. Katılıyorum/Katılmıyorum

- ✓ Dersten önce öğrencilere vurgu, tonlama ve durakla ilgili maddelerin yer aldığı anketler dağıtılır.
- ✓ Öğretmen ders sonunda fikirlerde değişiklik olup olmadığını kontrol eder.

	DERSTEN ÖNCE		
Maddeler		Katılıyorum.	Katılmıyorum.
1	Konuşma yaparken bazı kelime veya heceleri daha baskılı söylemenin önemli olduğunu düşünüyorum.		
2	Konuşmalarda yerine göre sesi alçaltıp yükseltmek (tonlama) önemlidir.		
3	Konuşma yaparken yerine göre kısa boşluklar vermek gerekir.		

	DERSTEN SONRA		
Maddeler		Katılıyorum.	Katılmıyorum.
1	Konuşma yaparken bazı kelime veya heceleri daha baskılı söylemenin önemli olduğunu düşünüyorum.		
2	Konuşmalarda yerine göre sesi alçaltıp yükseltmek (tonlama) önemlidir.		
3	Konuşma yaparken yerine göre kısa boşluklar vermek gerekir.		

8.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün sınıf
- **Yöntem:** Dolaş, buluş, herkesle konuş; sunarak öğretme; vızıltı; öğrenme galerisi
- **Kazanımlar:** Özetleme, uygun ifadelerle bitirme
- **Araç-gereç:** Not defteri

A. Dolaş, buluş, herkesle konuş

- ✓ Öğretmen derse motivasyonu sağlamak ve derste işleyeceği konuya giriş yapmak amacıyla öğrencilere “dolaş, buluş, herkesle konuş” etkinliğini uygular.
- ✓ Bu uygulamada bütün öğrenciler ayağa kaldırılır.
- ✓ “Özet nedir?” diye sorulur.
- ✓ Bir dakika boyunca cevabı düşünceleri istenir.
- ✓ Öğrenciler sınıfın ortasındaki boşluğa toplanır ve rast gele olarak yürümeleri söylenir.
- ✓ Öğretmen, elini çırpıtığında herkesin durmasını ister.
- ✓ Öğretmen elini çırpıp ve özetle ilgili düşüncelerini karşılarındaki arkadaşıyla paylaşmasını ister.
- ✓ Öğrencilerden tekrar yürümeleri istenir.
- ✓ Öğretmen tekrar elini çırpıp öğrencilerden karşılarındaki arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmalarını ister.
- ✓ Öğrencilerden yerlerine oturmaları istenir.
- ✓ Öğretmen birkaç öğrenciden özetle ilgili fikirlerini alır.

B. Sunarak öğretme

- ✓ Öğretmen öğrencilere özetle ilgili bilgi verir.
- ✓ Özetleme yaparken dikkat edilmesi gereken üç husus öğrencilere aktarılır:
 - Yapılan özet ana konuşmadan daha kısa olmalıdır.
 - Özet konuşmacının en önemli düşüncelerini içermelidir.
 - Özetleyen kişi kendi ifadelerini kullanmalıdır.
- ✓ Yapılan bir konuşmanın sonunda anlatılanların özetlenmesi gerektiği vurgulanır.

- ✓ Özetlemeden sonra konuşmanın teşekkür ifadeleriyle sonlandırılması gerektiği belirtilir.
- ✓ Öğretmen olumlu ve olumsuz özetleme örnekleri sunar.
- ✓ Öğrencilere hangi özetlemenin daha uygun olduğu sorulur.

C. Vızıltı

- ✓ Öğretmen sınıfa herhangi bir konuyla ilgili kısa bir konuşma yapar.
- ✓ Öğrenciler 2'şer kişilik gruplara ayrılır.
- ✓ Gruplarda yer alan öğrenciler yapılan konuşmayı birlikte özetler.
- ✓ Grup sözcüsü özeti sınıfa sunar.
- ✓ Öğretmen yapılan özetleri değerlendirir.

D. Öğrenme galerisi

- ✓ Öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden özetlemeyle ilgili bilgilerini gözden geçirmelerini ister.
- ✓ Öğrencilerden özetlemeyle ilgili önemli olduğunu düşündükleri hususları not etmeleri istenir.
- ✓ Her grup yazdıkları bilgileri maddeler hâlinde listeleyerek sınıf panosuna asar.
- ✓ Dersten sonra her grup diğer listeleri kontrol eder.
- ✓ Gruplar kendi listelerinde olmayan maddelerin başına işaret koyar.

9.Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün sınıf
- **Etkinlikler:** Fikir Taraması, Son Sözü Bana Sakla, Birine Öğret
- **Kazanımlar:** Özetleme, uygun ifadelerle bitirme
- **Araç-gereç:** Not defteri

A. Fikir taraması

- ✓ Öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılır.
- ✓ Önceki hafta işlenen özetleme ve uygun ifadelerle bitirme konuları öğrencilere hatırlatılır.
- ✓ Öğrencilere “Özet nasıl yapılmalı?” ve “Bir konuşma nasıl bitirilmeli?” soruları yöneltilir.
- ✓ Öğrencilere 4 dakika süreyle grup içinde tartışma fırsatı verilir.

B. Son sözü bana sakla

- ✓ Öğrencilerden not tutmaları için birer kâğıt çıkarmaları istenir.
- ✓ Öğretmen sınıfa, öğrencilerin seviyelerine uygun bir hikâye getirir.
- ✓ Öğrencilere birazdan kendilerine bir hikâye okunacağı söylenir.
- ✓ Parça okunmadan önce öğrencilerden; kendilerini ilgilendiren, şaşırtan, heyecanlandıran veya öfkeliendiren bölümleri bulmaları istenir.
- ✓ Öğrencilere bu bölümleri kâğıda not etmeleri söylenir.
- ✓ Hikâye okunduktan sonra öğrencilerden yaptıkları alıntılar okumaları istenir.
- ✓ Öğrencilerden yaptıkları alıntılar yorumlamaları istenir.
- ✓ Öğretmen öğrencilerin yaptıkları alıntılara ve yorumlamalara müdahale etmez, yalnızca dinler ve öğrencilere söz hakkı verilmesine yardım eder.
- ✓ Öğretmen hikâyeyi bir kez daha okuyacağını belirtir.
- ✓ Öğrencilere dikkatle dinlemeleri gerektiği söylenir.
- ✓ Hikâye okunduktan sonra öğrencilerden okunan hikâyeyi özetlemeleri istenir.
- ✓ Öğrenciler dinledikleri hikâyeyi özetlerler.
- ✓ Öğretmen uygun özetlemeleri sözlü olarak taltif eder.
- ✓ Uygun olmayan özetlemelerin eksik yönleri belirtilir.

C. Birine öğret

- ✓ Öğretmen değerlendirilme için, özetleme ve uygun ifadelerle bitirme konularını öğrencilerin birbirlerine öğretmelerine imkân sağlar.
- ✓ Öğrencilere dersin sonunda 2 dakika süre verilerek öğrendiklerini gözden geçirmeleri istenir.
- ✓ Süre bitince her öğrenci numara sırasına göre kendinden sonra gelen öğrenciyle ikili grup oluşturarak birbirlerine öğrendiklerini anlatır.

10. Hafta Ders Planı

- **Katılımcı:** Bütün Sınıf
- **Yöntem:** Sınıf fotoğrafı, final sınavı, takım sınavı
- **Araç-gereç:** Fotoğraf makinesi, boş kâğıtlar

A. Final sınavı

- ✓ Öğretmen öğrencilere birer adet boş kâğıt dağıtır.
- ✓ Şu anda kendilerinin dönem sonu sınavı olacakları söylenerek sınav hakkında bilinçli olarak kaygı uyandırılır.
- ✓ Öğrencilerden, derslerde yaptıkları aktif öğrenme etkinlikleriyle öğrendikleri konuşma kurallarını dağıtılan kâğıtlara yazmaları istenir.
- ✓ Bu sırada öğretmen, az önce kendilerine şaka yaptığını ve bu uygulamayı notla değerlendirmeyeceğini belirtir.
- ✓ Yazılacak bilgilerin arasında sınıfta yaşadıkları eğlenceli anların ve diğer arkadaşlarıyla iş birliklerinin bulunması istenir.

B. Grup Sınavı

- ✓ Öğretmen sınıfı üç gruba ayırır.
- ✓ Gruplara “A, B ve C grubu” adları verilir.
- ✓ A grubundan “beden dili” konusunda öğrendikleri kurallarla ilgili sorular hazırlamaları istenir.
- ✓ Öğrencilere soruları hazırlayabilmeleri için 3 dakika süre verilir.
- ✓ A grubu, hazırladıkları soruları B grubuna sorar.
- ✓ B grubunun cevaplayamadığı sorular olursa C grubundan öğrenciler cevap verir.
- ✓ Bu işlem tamamlanınca B grubundan “konuşmayı planlama”yla ilgili sorular hazırlamaları istenir.
- ✓ B grubu, hazırladıkları soruları C grubuna sorar.
- ✓ C grubunun cevaplayamadığı sorular olursa A grubundan öğrenciler cevap verir.
- ✓ Bu işlemin ardından C grubundan “konuşmayı özetleme ve konuşmayı bitirme”yle ilgili sorular hazırlamaları istenir.
- ✓ C grubu, hazırladıkları soruları A grubuna sorar.

- ✓ A grubunun cevaplayamadığı sorular olursa B grubundan öğrenciler cevap verir.

C. Sınıf fotoğrafı

- ✓ Öğretmen bir sınıf fotoğrafı çekeceğini söyleyerek öğrencileri bir araya toplar.
- ✓ Öğrencilerin bazıları yere oturur, bazıları onların arkasında sıralara oturur, kalanlar ise en arkada ayakta dururlar.
- ✓ Öğretmen fotoğraf makinesiyle öğrencilerinin fotoğrafını çeker.
- ✓ Öğretmen fotoğraf çekerken dönemle ilgili değerlendirmelerde bulunur.
- ✓ Öğrencilere etkinliklere güzel bir şekilde katıldıkları için teşekkür edilir.
- ✓ Öğretmen isteyen öğrencileri sırayla çağırarak fotoğraf çekmelerini söyler.
- ✓ Öğrencilerin dönemle ilgili düşünceleri alınır.
- ✓ Diğer öğrencilerin bu düşüncelere katılıp katılmadıkları sorulur.