

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

**VİDEO DESTEKLİ ÖZDEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN HAZIRLIKLIL KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANAN NURİYE YILMAZ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2019

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

**VİDEO DESTEKLİ ÖZDEĞERLENDİRME
ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN HAZIRLIKLI
KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANAN NURİYE YILMAZ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

GAZİANTEP
HAZİRAN 2019

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Canan Nuriye YILMAZ**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program:** Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Enstitü Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı**Tezin Başlığı:** Video Destekli Öz Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrencilerin Hazırlıklı
Konuşma Becerisine Etkisi**Tez Savunma Tarihi:** 24/06/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.



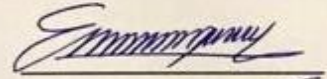
Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans
tezi olarak kabul edilmiştir.

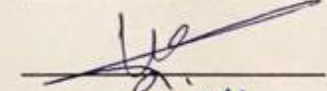
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak
kabul edilmiştir.**Jüri Üyeleri:****İmzası**

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI



Doç. Dr. Nihat BAYAT



Dr. Öğr. Üyesi Sevil HASIRCI



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

İmza:

Adı ve Soyadı: Canan Nuriye YILMAZ

Öğrenci Numarası: 201321793

Tezin Savunma Tarihi: 24.06.2019

ÖZET

VIDEO DESTEKLİ ÖZDEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN HAZIRLIKLIL KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

YILMAZ, CANAN NURİYE

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Haziran-2019, 90 sayfa

Bu araştırma, video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisini belirlemek amacıyla 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Hürriyet Ortaokulu'nun 7. sınıflarına devam eden 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 18 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci; kontrol grubunu ise 17 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde deney ve kontrol grubuna 8 hafta boyunca, hazırlıklı konuşma becerisi uygulaması yapılmış, deney grubunda konuşmacı olan bireylerin hazırlıklı konuşmaları videoya kaydedilmiş ve deney grubu öğrencilerine videolar teslim edilmiştir. Deney grubu videoları izledikten sonra konuşma becerisine yönelik özdeğerlendirme formuyla haftalık özdeğerlendirmelerini yapmışlardır. Kontrol grubu ise uygulama için belirlenen hazırlıklı konuşma becerisi konularını sunmuş, bireyler öğretmen tarafından geleneksel yöntem (öğretmen dönütü) ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde Wilcoxon işaretli sıralar ve Mann Whitney U testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirmede olumlu bir katkısının olmadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Konuşma Becerisi, Hazırlıklı Konuşma, Özdeğerlendirme, Video, Yapılandırıcılık

ABSTRACT

THE EFFECT OF VIDEO SUPPORTED SELF ASSESSMENT ACTIVITIES TO PREPARED SPEAKING SKILLS OF THE STUDENTS'

YILMAZ, Canan Nuriye

Master's Thesis, Department of Turkish Teaching

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI

JUNE-2019, 90 page

This research was performed with 7th grade students to define video supported self assessment activities effects to prepared speech skills of the students. In research, pretest-posttest applied quasi-experimental design was used. This research was performed with 60, 7th grade pupils of Hürriyet Secondary School, which was in Gaziantep-Şahinbey, in 2014-2015 academic year second semester. Experimental group was consisted of 18 femals, 12 males; control group was consisted of 17 femals, 13 males and total was 30 pupils. In practice part of the research; prepared speech skill practising was done to experimental and control group, in experimental group prepared speeches of persons were recorded and video were delivered to experimental group. After watching videos, experimental group did weekly self-assessments with the self-assessment form of speech skill. Control group presented the subjects of prepared speech skill which was determined for the practising. Persons were assessed with traditional method (teacher feedback) by the instructor. On these datas, Wilcoxon matched pairs signed rank test and Mann Whitney U test were implemented. According to findings of this research; video supported self assessment activities are effective on prepared speech skills of the students' and also traditional method assessments don't have a positive contribution on improving students' prepared speech skill.

Key words: Speech Skill, Prepared Speech, Self-Assessment, Video, Constructivism

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayılıtları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde; araştırma konusunun kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla konuşma becerisi ve konuşma türleri, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacılığın türleri konuları üzerinde durulmuş ve araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama aracı ve yöntemi, işlem basamakları ve araştırma verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma boyunca desteğiyle ve güler yüzüyle bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen sayın hocam Doç.Dr. Ergün HAMZADAYI'ya sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Bulgular ve yorumlar kısmında bilgisine başvurduğum Doç.Dr. Mehmet ÖZÇALICI'ya; yüksek lisans kariyerim boyunca bana sürekli destek olan ve beni güdüleyen arkadaşım Nesibe TAŐKIN'a; fikir ve görüşlerini benden esirgemeyen ve bu süreci tamamlamama destek olan arkadaşım Ayşe Nur KATMER'e; bazı metinlerin çevirisinde yardımlarını eksik etmeyen ablam Gülay KUVET'e; verilerin toplanması aşamasında destek olan öğretmen arkadaşlarıma; araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında bana destek olan, ilgisini ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen annem Halide Edip YILDIRIM'a; hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, hayatımın gizli kahramanı babam Mahmut Nedim YILDIRIM'a; verdiği manevi destekle ve rehber oluşuyla kardeşim Ceren Hudeyda YILDIRIM'a, sevgisi ve ilgisi büyüse de hep küçük kalacak kardeşim şevket Can YILDIRIM'a; gözlerindeki pırlıtlı ve yaşama sevinciyle ruhumu kaplayan ve dünyanın en özel duygusunu bana yaşatan, sevgisi ile motive olduğum kızım Öykü YILMAZ'a; bana bu süreçte sabır gösterip beni kariyerim konusunda destekleyen, ilgisini ve sevgisini hiç esirgemeyen, Öykü'mün kahramanı, sevgili yol arkadaşım-eşim- Mehmet Hakan YILMAZ'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Haziran,2019

Canan Nuriye YILMAZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖZET	İİİ
ABSTRACT	İV
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1. 1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.5. SAYILTILAR	6
1.6. SINIRLILIKLAR	6
1.7. TANIMLAR.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI.....	8
2.1.1. Okuma Becerisi	10
2.1.2. Yazma Becerisi	11
2.1.3. Dinleme Becerisi	13
2.1.4. Konuşma Becerisi	14
2.2. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	16
2.2.1 Amaç ve Kazanımlarda Konuşma Becerisinin Öğrenme Alanındaki Yeri.....	17
2.2.1.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında 7. Sınıf Öğrenme Alanı Konuşma İle İlgili Kazanımlar	19

2.2.1.2. Programda Yer Alan Konuşma Yöntem ve Teknikleri.....	19
2.2.1.2.1. Yaratıcı Konuşma.....	20
2.2.1.2.2. Güdümlü Konuşma	20
2.2.1.2.3. Empati Konuşma.....	20
2.2.1.2.4. Tartışma.....	20
2.2.1.2.5. İkna Etme	20
2.2.1.2.6. Eleştirel Konuşma	20
2.2.1.2.7. Hafızada Tutma.....	20
2.2.1.2.8. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	21
2.2.1.2.9. Katılımlı Konuşma	21
2.3. KONUŞMA TÜRLERİ.....	21
2.3.1. Hazırlıklı Konuşma	21
2.3.1.1. Sunum.....	22
2.3.1.2. Açık Oturum	22
2.3.1.3. Sempozyum.....	22
2.3.1.4. Panel.....	22
2.3.1.5. Seminer.....	23
2.3.1.6. Forum.....	23
2.3.1.7. Konferans.....	23
2.3.1.8. Münazara.....	23
2.3.1.9. Röportaj.....	23
2.3.1.10. Mülakat.....	23
2.3.1.11. Brifing.....	24
2.3.2. Hazırlıksız Konuşma.....	24
2.4. KONUŞMA BECERİSİNİN ÖNEMİ	24
2.5. KONUŞMA BECERİSİNİN DİĞER DİL BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ.....	27
2.5.1. Konuşma Becerisinin Okuma Becerisi İle İlişkisi	27
2.5.2. Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi İle İlişkisi.....	28
2.5.3. Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi İle İlişkisi	28
2.6. YAPILANDIRMACI KURAM	29
2.6.1. Yapılandırmacı Kuramın Türleri.....	34
2.6.1.1 Bilişsel Yapılandırmacılık.....	35
2.6.1.2. Radikal Yapılandırmacılık	37
2.6.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık	38

2.7. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	46
YÖNTEM.....	46
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	46
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	47
3.2.1. Grupların Türkçe Dersi Başarı Puanları.....	48
3.2.2. Grupların Uygulama Öncesi Ön Test Puanları	48
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE YÖNTEMİ.....	49
3.4. İŞLEM BASAMAKLARI.....	50
3.4.1. Hazırlık Aşaması.....	50
3.4.2. Ön Test.....	50
3.4.3. Deneysel İşlemler ve Uygulamalar	51
3.4.4. Son Test.....	52
3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	55
BULGULAR VE YORUM.....	55
4.1.DENEY VE KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİNİN KONUŞMA DÜZENİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.55	
4.1.1. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşma Düzenine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	55
4.1.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşma Düzenine İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	56
4.1.3. Kontrol Grubunun Konuşma Düzenine İlişkin Ön Test- Son Test Verilerinin Karşılaştırılması.....	56
4.1.4. Deney Grubunun Konuşma Düzenine İlişkin Ön Test- Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	57
4.2. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİNİN DİLBİLİNCİ (BİLGİ VE DİLİ KULLANMA BECERİSİ) AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	58
4.2.1. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Dil Bilincine İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	58

4.2.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Dil Bilincine İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	58
4.2.3. Kontrol Grubunun Dil Bilincine İlişkin Ön Test- Son Test Verilerinin Karşılaştırılması.....	59
4.2.4. Deney Grubunun Dil Bilincine İlişkin Ön Test - Son Test Verilerinin Karşılaştırılması.....	59
4.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİNİN KONUŞMACININ PSİKOLOJİK DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	60
4.3.1. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	60
4.3.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması.....	61
4.3.3. Kontrol Grubunun Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Ön Test-Son Test Verilerinin Karşılaştırılması	61
4.3.4. Deney Grubunun Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Ön Test – Son Test Verilerinin Karşılaştırılması.....	62
4.4.DENEY VE KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİ GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ.....	63
4.4.1. GRUPLARIN HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİ TOPLAM PUANLARINA İLİŞKİN ÖN TEST BULGULARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	63
4.4.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Bulgularının Karşılaştırılması	63
4.4.3. Kontrol Grubunun Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	64
4.4.4. Deney Grubunun Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	65
BEŞİNCİ BÖLÜM	66
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	66
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	66
5.2. ÖNERİLER	71
KAYNAKÇA	72

EKLER.....	80
ÖZGEÇMİŞ.....	90
VITAE.....	90



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Deseni.....	47
Tablo 3.2. Öğrencilerin Cinsiyete ve Gruplara Göre Dağılımı.....	47
Tablo 3.3. Grupların Türkçe Dersi Ortalama Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları...	48
Tablo 3.4. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerisi Ön Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 3.5. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Deneysel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi.....	51
Tablo 3.6. Grupların Ön Testine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri	54
Tablo 3.7. Grupların Son Testine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri	54
Tablo 3.8. İlgileşim Katsayı Düzeyleri.....	54
Tablo 4.1. Grupların Konuşma Düzenine İlişkin Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 4.2. Grupların Konuşma Düzeni Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 4.3. Kontrol Grubu Konuşma Düzeni Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.4. Deney Grubu Konuşma Düzeni Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	57
Tablo 4.5. Grupların Dil Bilincine İlişkin Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.6. Grupların Dil Bilinci Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	58
Tablo 4.7. Kontrol Grubu Dil Bilinci Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.8. Deney Grubu Dil Bilinci Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	60
Tablo 4.9. Grupların Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 4.10. Grupların Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.11. Kontrol Grubu Konuşmacının Psikolojik Durumu Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	62
Tablo 4.12. Deney Grubu Konuşmacının Psikolojik Durumuna Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.13. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Ön Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.14. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Son Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 4.15. Kontrol Grubu Hazırlıklı Konuşma Becerileri Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.16. Deney Grubu Hazırlıklı Konuşma Becerileri Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	10
Şekil 2.2. Vygotsky’de Yakınsal Gelişim Alanı.....	40



KISALTMALAR**Akt.:** Aktaran**Bkz.:** Bakınız**Çev.:** Çeviren**Ed.:** Editör**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı**S/ss:** sayfa/sayfa sayısı**TDK:** Türk Dil Kurumu**TTKB:** Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı**Vb.:** ve benzeri**Vd.:** ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

1. 1. PROBLEM DURUMU

İnsanoğlu içinde yaşadığı toplumda var olduğu günden beri toplumda bulunan öğreti, görüş ve kuramların meydana getirdiği bir kültür sarmalı ile çerçevelenir. Dil yoluyla bu değerler bireylere aktarılır. Dil, insanların çevreleriyle sağlıklı ve düzenli bir iletişim kurmak için kullandığı bir araçtır. Dil ile bireyler çevresindekilerle tanışır, zaman geçirir ve yaşadığı dünya ile ilgili bilgi edinir. Dil; insan, toplum ve kültür etkileşiminin en önemli birleştiricisidir.

İlköğretimin ilk sınıfından son sınıfına kadar ve lise öğretimi süresince, Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı dersleri adı altında sürdürülmekte olan anadili öğretimi büyük öneme sahiptir. Eğitim kurumlarında, dil becerilerinin gelişmesinde en önemli ders Türkçedir. Türkçe derslerinin en önemli amacı, öğrencilerin dört temel dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Dilin öğrenme alanları da denilen bu becerileri birbirinden ayırmak olanaklı değildir. Bu becerilerin hepsi birbiriyle bağlantılıdır ve anadili eğitim sürecinde hepsine gerekli zaman ayrılmalıdır.

Eğitim alanında bilgi aktarma büyük ölçüde konuşma yoluyla yapılmaktadır. Dilin kurallarına uygun, anlaşılır ve açık bir konuşma bireye hem iş, hem de özel hayatında her kapıyı aralar. Günlük hayatta başarılı bir konuşma becerisine sahip olan birey, hayatın her alanında kendini gösterebilir. Okul, iş, eğitim, aile vb. tüm sosyal yapılarda egemen olan iletişim kanalı konuşmadır. Diğer dil becerileri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişir. Abraham Maslow (1943)'un belirttiği gibi insanın gereksinimi olan sevgi ve saygıyı karşılamanın ve son aşamada kendini gerçekleştirmenin en önemli aracı konuşma becerisidir. Kendini gerçekleştiren ya da

gerçekleştirmeye çalışan bireylerin daha rahat ve daha akıcı üslupları olduğu göz ardı edilmemelidir.

2006 yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya konan Türkçe eğitimi programına bakıldığında yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkeleri ve varsayımlarının ön planda olduğu görülür. Bu kuram doğrultusunda konuşma becerisine yönelik programda yeni öğretimsel yöntem ve tekniklere yer verilmiş, daha köklü terimsel değişimlere gidilmiştir. İkna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, güdümlü konuşma, tartışma, empati konuşma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma gibi temelde öğrenciyi merkeze alan ve öğretimsel süreçte etkin kılmayı amaçlayan konuşma tür, yöntem ve tekniklerine programda yer verilmiştir.

Yapılandırmacılık temeline dayalı yeni Türkçe Öğretim Programının hem içeriğinde hem de değerlendirme aşamasında değişiklikler olmuştur. Programın değerlendirme aşamasındaki temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim kurmasını, grup çalışmalarına katılmasını, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde yapılandırmasını sağlamaktır (Hamzadayı ve Dölek, 2017). Bu doğrultuda özdeğerlendirme ve akran değerlendirme gibi öğretimsel uygulamalara program içinde yer vermeye başlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak konuşma becerisinin geliştirilmesinde merkezde öğrenci olmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu konuşma becerisinin bulunduğu seviyeden daha üst seviyeye çıkarılması amaçlanmalıdır. Bu bağlamda; araştırmada öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında karar verme süreçleri açısından önem taşıyan ve onların konuşma becerilerini geliştirmelerinde etkili olabileceği düşünülen özdeğerlendirme etkinlikleri üzerinde durulmuştur.

Konuşma; ses, sesletim, anlama, anlatma gibi birçok kavramı kapsamaktadır. İnsanların yaşamında büyük bir öneme sahip olan konuşmanın öğretimi, gelişigüzel biçimde yapılmamalıdır. Bu nedenle örgün eğitimle birlikte dilin konuşma boyutunun geliştirilmesi büyük önem taşır. Bireylerin, MEB'in belirlemiş olduğu kazanımlar doğrultusunda farklı ortamlarda ve farklı gruplara karşı konuşma yapmaları sağlanmalıdır. Bu konuşmalardaki eksiklikler ve yanlışlıklar giderilmeli, bireyler konuşma türleri hakkında bilgilendirilmelidir.

Konuşma hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki biçimde yapılabilir. Hazırlıksız konuşma, konuşmanın niçin ve ne ölçüde olacağını planlamadan yapılan konuşmadır. Hazırlıksız konuşma, günlük yaşamda en çok kullanılan konuşma türüdür. Hazırlıklı konuşma ise önceden planlanmış; yeri, dinleyicisi ve zamanı önceden belli olan konuşma türüdür. Hazırlıklı konuşmalarda, konu önce belirlenir ve konu hakkında önce bilgi toplanarak bir hazırlık yapılır. Dinleyicilere verilmek istenen iletiler, konuşmanın vurgulanmak istenen bölümleri tasarlanır, bunlar bir plan çerçevesinde düzenlenerek konuşma metni hazırlanır ve konuşma zamanı geldiğinde dinleyiciye aktarılır. Sargın (2006), hazırlıklı konuşmaların hazırlıksız konuşmalara göre daha avantajlı olduğunu belirtir. Ayrıca konuşmaya başlamadan önce bir plan doğrultusunda hazırlık yapılabilmesi, konuşmanın birkaç kez deneme yapıp eksik olan yönlerinin giderilerek tekrar düzenlenmesi yönünden bireylere olumlu katkılarının olduğunu belirtir.

Öğrencilerin hazırlanarak bir konuyu sunmalarının öğrencilere birçok faydası bulunmaktadır. Öğrencilerin bir konuyu düzenli bir biçimde araştırmaları; konuları ile ilgili görsel sunu hazırlamaları, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. Öğrenciler tarafından hazırlanan konuşmalara ilişkin verilen olumlu dönütler onların özgüvenini artırır ve böylelikle öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilir. Göçer (2008)'in de belirttiği gibi konuşmalarında başarılı olan öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri artacak ve öğrenciler derslerde daha etkili olacaklardır.

Etkili bir konuşmanın gerçekleşebilmesi için konuşmanın akıcı olması gerekir. Akıcı bir konuşmada ise bireylerin geniş bir bilgi birikimine sahip olması, konuşmasını iyi planlaması, daha önce gerçekleştirmiş olduğu konuşmalara yönelik aldığı dönütleri iyi değerlendirmesi gerekir. Konuşmada akıcılığı sağlamak için uygulanabilecek birçok yöntem ve teknik vardır. Bunlardan biri de mikro öğretim tekniğidir.

Mikro öğretim genellikle öğretmen yetiştirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu teknik yapay bir ortamda gerçekleşen, öğretmen adaylarının ders anlattığı ve bu anlatımların video kaydına alınarak uygulama sonunda adayların kendini değerlendirdiği bir tekniktir. Dinleyici grubu da öğretmen adayını değerlendirir. Değerlendirmeleri inceleyen adayın, eksikliklerini düzenleyip tamamlaması beklenir. Bu teknik öğretmen adayına öğretme, kritik yapma, yeniden

planlama, yeniden öğretme ve yeniden kritik yapma olanağı sunar (Görgeç, 2003; Kuran, 2009; Karadağ ve Akkaya, 2013; Marulcu ve Dedetürk, 2014; Semerci, 2011; Arsal, 2014; Karataş ve Cengiz, 2016; Küçüköğlü vd., 2012). Yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme türlerinden biri olan özdeğerlendirmenin etkin olarak kullanılabilirdiği mikro öğretim tekniği ile bireyler kendi gelişimlerini fark eder; etkili bir konuşmayı engelleyen, akıcılığı bozan etmenlerin farkına varır ve bu etmenlerin ortadan kaldırılması için çözümler üretir.

Birçok kimse bir konuyla ilgili önceden hazırlanarak konuşma yapmayı istememektedir. İnsanlar; aşırı heyecan veya korku, ne söyleyeceğini bilememe, kendisi ile alay edilme, daha önce hazırlıklı konuşma yapmamış olmayı buna neden göstermiştir. Alanyazındaki çalışmalar (Göçer, 2008; Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Karakoç ve Altuntaş, 2012; Topçuoğlu ve Degeç, 2012) incelediğinde, bir topluluk önünde konuşmanın güç bir süreç olduğu ve büyük bir kitlenin konuşma yapmak istemediği görülmektedir.

Konuşma becerisine yönelik yapılacak video destekli özdeğerlendirmenin, konuşma sorunlarının giderilmesinde ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılmış olan bu çalışmada; video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisinin olup olmadığı sınıanmıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlayan bu araştırmanın ana problem cümlesi şudur:

Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisi nedir?

Araştırmaya ilişkin alt problemler şunlardır:

1. Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle değerlendirilen kontrol grubu arasında konuşma düzeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle değerlendirilen kontrol grubu arasında dil bilinci (bilgi ve dili kullanma becerisi) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle değerlendirilen kontrol grubu arasında konuşmacının psikolojik durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle değerlendirilen kontrol grubu arasında konuşma becerisi toplam puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Çalışmadan elde edilen sonuçların ilköğretim Türkçe derslerinin planlama ve uygulamalarında eğitimciler ile program tasarımcılarına yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Anadili öğretiminin temel amacı, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru anlayabilme; duygu ve düşüncelerini belli amaçlar doğrultusunda yine tam ve doğru olarak anlatabilme becerilerini kazandırmaktır (Sallabaş, 2011: 66). Türkçe dersi aracılığı ile bireyler dilin kurallarını öğrenir ve kendini geliştirir. Bireylerin toplum içinde kendini ifade edebilmek, iletişim kurabilmek için en çok başvurduğu beceri konuşmadır. Temizyürek (2007), konuşmanın zihinsel olarak yazmaya göre daha karmaşık bir edim olduğunu, kullanım kolaylığından dolayı yazma becerisinden daha çok kullanıldığını belirtmektedir.

Günlük yaşamda en sık başvurulan dil becerisi olan konuşma, okuma ve yazmanın tersine okul öncesi dönemde kazanılan bir beceri olmasından dolayı okullarda konuşma becerisi eğitime gereği kadar önem verilmemiştir. Son yıllarda yeni Türkçe öğretim programları ile birlikte kazanımlarda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ifadeler yer almaya başlamıştır.

Konuşma becerisi bugüne kadar bazı kitap, makale ve Türkçe eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Fakat Türkçe eğitimi alanında konuşma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Gün, 2018). Özellikle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öğretmen adayları üzerinde uygulanan mikro öğretim tekniğinin örgün eğitimde kullanımı ile ilgili çalışma sayısı çok azdır. Konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmalar (Hamzadayı ve Dölek, 2017) da incelendiğinde alayazındaki çalışmaların yeterli olmadığı, bu nedenle de bu tekniğin uygulamalarda yer almadığı göze çarpmaktadır.

Bu çalışma; alanyazında görülen bu eksikliğin giderilebilmesi, ayrıca video desteği ile bireylerin özdeğerlendirme yaparak hazırlıklı konuşma becerisini geliştirebilmesi, bu konuda ilgili kişilere fikir vermesi, gelecekte yapılacak yeni öğretim programlarına veri oluşturması açısından önemlidir.

1.5. SAYILTILAR

Bu başlık altında araştırmanın sayıltılarına yer verilmiştir. Buna göre araştırmada şu sayıltılar bulunmaktadır:

- Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere, uygulama sürecinde ders dışındaki diğer çevresel faktörlerin etkisi/katkısı olmamıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirenler, yansız bir değerlendirme yapmışlardır.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesi Hürriyet Ortaokulu 7-C ve 7-F şubelerinden kontrol ve deney grubu olarak seçilen 60 öğrenciyle,
- Hazırlıklı konuşma becerisinin gerçekleşebilmesi için araştırmacı tarafından belirlenen konuşma konularıyla sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Eğitim: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye” (TDK, 2018).

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

Aktif öğrenme: Öğrenenin bilişsel farkındalık ile öğrenme sürecinin sorumluluklarını taşıdığı, kendi özdüzenleme yöntemleri ile farklı yollara yönelecek kararlar aldığı, öğrenme süreci için bireylerin gereken sorumluluğa sahip olduğu, zihinsel becerileri kullanma zorunluluğu barındıran öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2007:17).

Yapılandırıcılık: İnsanların nasıl öğrendiğini ifade eden bir öğrenme kuramı olan yaklaşımın adı; felsefi bakımdan, bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır, başka bir söyleyişle bilginin doğasını ayrıntılandırma ile ilgilidir. Bireylerin kendisi için bilgiyi yapılandırma sürecine yapılandırıcılık denir (Arslan, 2007:46).

Konuşma: Belleğin, düşünceleri ve duyguları söz kalıbına döktüğü ve biçimlendirdiği, kısacası sözlerin sesler yardımıyla ortaya çıkmasıdır (Temizyürek, 2007a:117).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla Türkçe öğretiminde öğrenme alanları, Türkçe öğretim programları, konuşma türleri, konuşma becerisinin önemi, konuşma becerisinin diğer dil becerileri ile ilişkisi, yapılandırmacı kuram üzerinde çalışılmış ve bu konularla ilgili çalışmalar yer almıştır.

2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI

Dilin ne olduğu ile ilgili alanyazınıda birçok farklı tanım bulunmaktadır. TDK (2005), insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için sözcüklerle veya işaretlerle yapılan anlaşma diye tanımlarken, Ergin (1999:3) ise tanımlamasında; dili “temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi” biçimi ile ifade etmiştir. Dilin doğuşu her zaman bir merak konusu olmuş, Ergin ise bu tanımla dilin temelinin ne zaman atıldığına dair bir tanımlama yaparak dilin ne zaman doğduğuna yönelik bu belirsizliğe bir vurgu yapmıştır.

Dil, bireylerin toplumla kurulan ilişkisini de düzenleyen bir araçtır. Bireyler yaşadığı toplumda dilini kullanarak iletişim kurar. Gürses’e (2009:77) göre dil, “Toplumun ve bireyin hafızasında var olan ortak bir iletişim vasıtası ile geçmişten geleceğe uzanan bir köprüdür.” tanımıyla dil-toplum ilişkisini ele alır. Dil, insanların yaşadığı toplumda duygu ve düşüncelerini birbirine aktarmalarını sağlar. İnsan, dili doğum öncesi değil, içinde yaşadığı toplumsal çevre olan, annesinden, babasından, aile ve arkadaşlarından öğrenir (Güleryüz, 2002:5). Yaşadığımız toplumun, dilin gelişimine ve dili kullanma becerisine etkisinin olduğu söylenebilir.

Aksan (1998:55) dili; “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge.” biçiminde tanımlarken Akbulut (2015:14) ise dili; insanlarla iletişim kurup, duygu ve düşünceleri aktarmada

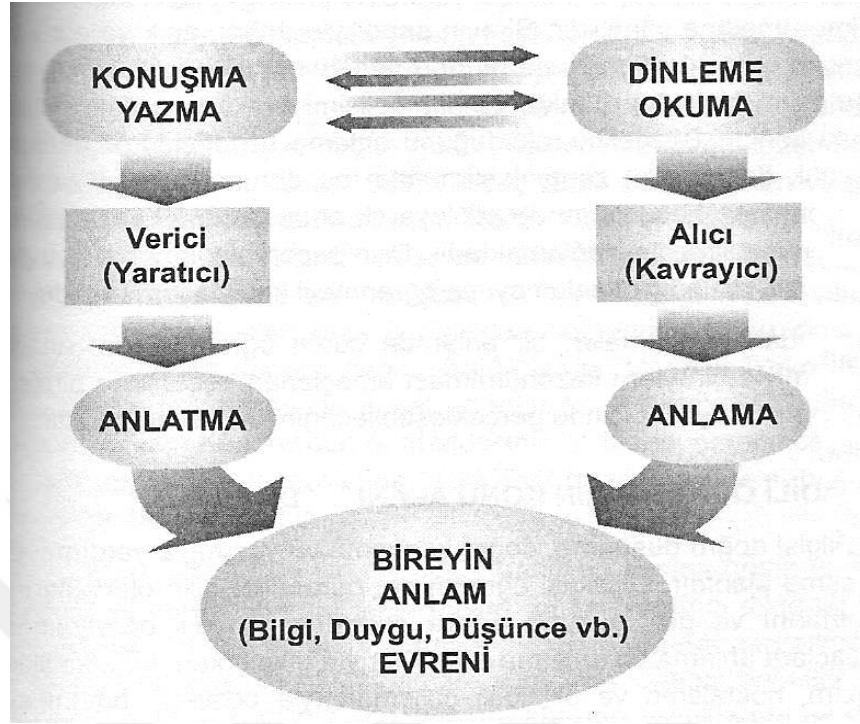
kullanılabilen önemli bir araç olarak tanımlamış ve dilin duyguları aktarmadaki işlevlerine vurgu yapmıştır.

Diğer canlıları insanlardan ayıran özellik insanların dili kullanabilme yetisidir. İnsanlar dili kullanarak bilim, sanat, teknik ve felsefe alanındaki gelişmeleri kayıt altına alabilmekte ve en önemlisi dil yardımıyla toplu halde yaşayıp duygu ve düşüncelerini aktarabilmektedir. Toplumda gerçekleşen bilim, sanat ve teknik alanındaki gelişmelerin kültürle harmanlanmasını ve bu gelişmelerin kuşaktan kuşağa aktarımını sağlayan dildir. Bu durum dilin kültür taşıyıcısı olma özelliğinden kaynaklanır.

Dille kültürün ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı olduğunu, kültürce gelişen bir ulusun er geç dilinde de bir gelişme olacağını, dili gelişmeden kalan bir ulusun kültürünün de o ulusun gerçek kültürü olamayacağını, ancak dilinde bir üstünlük kazanmakla bir ulusun yaratıcı bir kültüre erişebileceğini, öyleyse dille kültürün sıkı sıkıya birbirine bağlı olduğunu kabul edince, kültür değişimleri geçiren bir ulusun dilinde de değişmelere uygun değişimler olacağı görüşü ister istemez kendini kabul ettirir. Toplumun hiçbir parçası yoktur ki, dilden bağımsız, dilden ayrı olsun. Toplumun edebiyatı, felsefesi, sanatı, tekniği ile birlikte bütün kültürü, düşünceleri, kavrayış biçimi, giderek töre ve gelenekleri dille bir bağlılık içindedirler, dilden ayrılamazlar (Akarsu, 1984:88; Akt. Gülerüz 2002:5).

Dilin kullanılması ve aktarılması beceri isteyen davranışlar sistematiğidir. “Dil becerisine ister davranış psikolojisi açısından bir “öğrenme” olarak isterse işlevsel anlamda bir “edinme” olarak bakılsın, gelişme süreci belli bir sıra izler.” (Cemiloğlu, 2001). Dil öğrenimi anne karnından başlayarak doğumla birlikte aile ortamında kazanılır. Zamanla ailenin ve etrafındaki bireylerin çıkarmış olduğu sesleri benzetmeye çalışan insanoğlu, anadilini böylelikle öğrenmiş olur. Büyüdükçe çevresiyle etkileşime giren insanoğlu, anadilini belli kurallar çerçevesinde olmasa da konuşmaya başlar. Anadili eğitimi ise okullarda belli kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik kurallar doğrultusunda başlar ve öğretim programlarının çerçevesine göre biçimlenir. “Dil eğitimindeki asıl amaç; kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen; okuduklarını, dinlediklerini tam ve eksiksiz olarak anlayabilen bireyler yetiştirmektir. Türkçe öğretiminde amaç bireyin anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (yazma ve konuşma) becerilerini geliştirmektir.” (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

Dil becerileri, anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama, okuma ve dinlemeyi; anlatma ise konuşma ve yazmayı kapsamaktadır.



Şekil 2.1. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları (Sever 2004: 27)

Türkçe eğitimi kapsamında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerilerinin Türkçe dersi akademik başarısına olumlu etkisinin yanı sıra farklı disiplinlerdeki akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Bu nedenle Türkçe dersi diğer derslerin işleme biçimine yön veren bir araç görevindedir. Kısacası genel akademik başarının sağlanması dilin iyi öğretilmesine bağlıdır.

2.1.1. Okuma Becerisi

Kavcar, Oğuzkan, ve Sever (1995:41)'e göre okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.

Karasakaloğlu (2006: 2)'na göre okuma; "Kaynak yanında oluşturulan iletinin, alıcı tarafından zihinsel işlemlere tabi tutularak algılanması süreci; anlama ise, yeni öğrenilen bilgilerin, önceden öğrenilen ve uzun süreli bellekte biriktirip saklanan bilgiler ışığında değerlendirilmesi etkinliğidir."

Okuma, bir metnin yazıldığı dil kurallarına uygun biçimde çözümlenerek sesli mesaj haline getirilmesi, burada anlatılanların kavranması, bunlarla ilgili düşünce öne sürerek karşılaştırmalar yapılması ve en sonunda bir yargıya ulaşılmasıdır (Yakıcı vd., 2012:273). Başka bir ifadeyle okuma, görme ve algılama yoluyla öğrenilen bir sözcüğün veya cümlenin zihinde çözümlenip daha önceden edinilmiş bir bilgiyle birleştirilerek değerlendirilmesinin yapılmasıdır.

Okuma becerisi, bireylerin okul yaşamına adım atmasıyla birlikte belli kazanımlar ve kurallar doğrultusunda bireylere kazandırılan bir beceridir. Okula başlayan bireyler yaşadığı toplumun dilini belli tekniklere göre öğrenir. Okuma becerisi, bireylerin kendini geliştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisine sahip olan bireylerin bu becerilerini geliştirmesi; düşünme, eleştirme, konular arası bağlantı kurabilme, konularla ilgili farklı bakış açısına sahip olabilme gibi özellikleri kazanmalarını sağlar. “Okumanın kişi ve toplum üzerindeki önemli yararları olduğu ve bu yüzden öğrenme ve bilgilenmenin en önemli aracı olan okuma ve okuma teknikleri okullarda öğretilmektedir.” (Kılıç, 2008:49).

Günümüzde bireyler çok hızlı bir süreçte sözlü ya da yazılı olarak bilgi edinebilmektedir. Bireyler, bu bilgileri edinirken dinleme becerisi gibi okuma becerisini de kullanmaktadır. Bireyin, edindiği bilgilerin % 80’ini okuma yoluyla olduğunu belirten Yalçın (2002:60), okuma becerisinin öğrenme üzerindeki önemini vurgular. Neyi, ne zaman ve nerede okuduğumuz kadar okurken öğrendiğimize yüklediğimiz anlamlar da önemlidir. Bu nedenle bilgi edinme sürecinde okuma becerisini hızlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmek gerekir. Bu yüzden okuma becerisi sadece öğretilmekle kalmamalı bireylerin bu beceriyi davranış haline getirmeleri ve bir süreç olarak algılamaları sağlanmalıdır.

Türkçe öğretiminde öğrenme alanlarından biri olan okuma becerisi, Türkçe kazanımlarına paralel olarak öğrencilere kavram ve kavram alanlarını etkili kullanma becerisi kazandırmaya yönelik ilerlemektedir. Dolayısıyla, yeni öğrenme yaşantıları edinmede okumanın önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

2.1.2. Yazma Becerisi

Özbay (2005:70) yazıyı; duygu ve düşüncelerin, başlangıçta resimlerle, daha sonra bu resimlerin kavramlaştırılmasıyla önce hece sonra harflerle ifade edilen ve

dillerin kendi dilbilgisi yapısı içerisinde farklı anlam ve işlevlerde kullanılan simgeler olarak tanımlar.

Yazma becerisi, duyguların ve düşüncelerin zihinde düzenli bir biçimde sıralanarak sembollerle bir nesneye dökülme işidir. Yazma becerisi, bireylerin duygu ve düşüncelerini anlatabilmesine olanak sağlar. Bireylerin başkalarıyla iletişim kurabilmesini, kendini ifade edebilmesinin bir yolu olduğu (Sever, 2004:21) düşünülürse, yazma öğretiminin bireylerin kendinin anlatabilmesi açısından büyük bir önem taşıdığı söylenebilir.

Yazma becerisi de bireylerin okul yaşamına adım atmasıyla birlikte kazandığı ve zaman içerisinde geliştirdiği bir beceri türüdür. Okula başlayan bireyler okuma becerisi ile birlikte yazma becerisini de öğrenir. Okuma becerisi gelişmiş bir bireyin yazma becerisi de aynı doğrultuda gelişir. Sözcük dağarcığı okuma yoluyla gelişen birey, kendini yazılı olarak daha rahat ifade eder. “Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler.” (Güneş ve Akyol, 2005:22).

Yazma becerisi uygulanırken sadece kurallar çerçevesinde kalacak bir beceri değildir. Bu beceri yaratıcılık gerektiren ve uygulamaya dayalı bir beceridir. “Yazmak, mekanik işlemler süreci değil, kendiliğinden yaratıcı bir süreçtir.” (Hamzadayı, 2010:34). Bireyler yazı yazma sürecini gerçekleştirirken yazının okunurluğuna ve kurallara uygunluğuna dikkat ettiği kadar düşündüklerini belli çerçeveler içerisinde sıralayarak düzenli yazmaya ve özgün olmaya da dikkat etmelidir.

“Dilin anlatma etkinliğinin içerdiği edimlerden biri olan yazma becerisi, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcı olmayı gerektiren bir beceridir. Bu nedenle, yazma becerisine yönelik ders etkinlikleri öğrencilerin düşünme, çıkarımda bulunma, özgün bir ürün ortaya koyma gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.” (Hamzadayı, 2010:43). Bu bağlamda Türkçe derslerinde duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılırken bireylerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılmalı ve Türkçe dersi kazanımları bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Yazının bulunuşu ile sözlü dilde yaşıyan bilgiler, kesinlik kazanmış, yazılı dil ile geçmişten günümüze birçok bilgi bize ulaşmıştır. Hem edebiyat alanında hem de tarih alanında yapılan aktarımlar yardımıyla geçmiş kültürel birikimler bugünlere taşınmıştır. Bu da yazının kültürel aktarımda ne kadar büyük bir rolü olduğunu insanlığa göstermektedir. Dilin kültür taşıyıcısı olma özelliğinin en çok kullanıldığı becerilerden biri yazıdır. Dili doğru ve etkili kullanabilmek adına Türkçe derslerinde yazma becerilerine ağırlık verilmelidir.

Bireylerin kendini yazılı dil ile ifade edebilmesi açısından yazma becerisinin geliştirilmesine önem verilmeli ve öğretim ortamlarında belli kazanımlar ile dil kuralları çerçevesinde bireylerin kendini geliştirebileceği etkinlikler uygulanmalıdır.

2.1.3. Dinleme Becerisi

Dinleme; bir konu hakkında konuşma yoluyla kendini ifade eden konuşmacının ses organları aracılığıyla ortama yaydığı sesleri işitip bunlara anlam vermek, gelecekte lazım olacakları da belleğe kaydetmek amacıyla çıkarılan sesler üzerinde dikkati toplamaktır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2012: 189).

Dinleme etkinliği anne karnında başlar. Anne karnında gelişen işitme organları yardımıyla, anne karnındaki bebek dış dünyadan gelen sesleri işitir. Doğumla birlikte dünyaya gelen birey, duyduğu sesleri anlamlandırmaya başlar. Dinleme ve işitme aynı şey değildir. Dinleme becerisi işitme, işittiğini kavrama gibi zihinsel süreçleri içerir. Birey dinleme yoluyla iletişime geçebilir. “İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, ‘kaynak’ tarafından iletilenlerin ‘alıcı’ tarafından paylaşılması gerekir.” (Sever, 2004:10). Dinleme için bir aktarım ve bu aktarımı anlamlandırabilen bir birey olmalıdır. Böylelikle iletişim gerçekleşmiş olur.

Dinleme becerisinin tamamlanabilmesi için çocukların aşamalı olarak bir sıra izlemeleri önerilmektedir. Bu sıralama şöyledir (Estabrooks,1998; Ling,1989; akt. Girgin, 2006:18) :

1. Fark etme,
2. Ayırt etme,
3. Tanımlama,
4. Anlamlandırma.

Dinleme becerisinin anlamlı bir biçimde gerçekleşmesi için bu dört basamağın gerçekleşmesi gerekir. Bireylerin işitilenleri fark etmesi, bunları zihinde ayırt edip zihinsel kavram haritalarında tanımlaması ve işittiklerini anlamlandırabilmesi gerekir.

Dinleme becerisi öğrenmenin gerçekleştiği ilk beceridir. Bireyler temel dil becerilerinden ilk olarak dinlemeyi kullanır ve Akyol (2006:2)'un da belirttiği gibi dinleme dört temel dil becerisi içinde en çok kullanılan beceridir. “Bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını 2.5 - 4 saat dinlediğini, okul başarısının da öğrencilerin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir.” (Göğüş, 1978; akt. Sever, 2000:9). Sağlıklı bir dinleme geçiren bireyler sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirir.

Türkçe derslerinde bireylere kazandırılacak dinleme becerisi kuralları ve kazanımları sayesinde bireyler sağlıklı bir dinleme etkinliği gerçekleştirecektir. Doğru bir dinleme bireylerin ders başarılarını olumlu yönde etkilerken aynı zamanda sosyal yaşantı içerisinde sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlayacaktır. “Öğrencinin bir ders süreci içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı zaman ayırması gerekmektedir.” (Demirel, 1999:34). Bu nedenle anadili eğitiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlar önem verilmelidir.

2.1.4. Konuşma Becerisi

Konuşma, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için ses aracılığıyla kendini ifade edebildiği bir dil becerisidir.

Konuşma ile ilgili çeşitli tanımlar ve ifadeler yapılmıştır. “Konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir.” (Özdemir, 2010:11). Özdemir, bu tanımında aslında konuşma becerisinin günlük yaşantımızın bir parçası olduğuna ilişkin vurgu yapmıştır. Karaalioğlu (1987:313)'na göre konuşmak; belli bir konuyla ilgili bir kimsenin kendisini dinleyenlere söylediği sözlerdir.

Sever (2000:19) konuşmayı bilişsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı biçiminde tanımlarken Taşer (2001:45) psikolojik ve fiziksel

özellikler taşıdığını belirttiği konuşma edimini, insanın karşısındaki kişileri etkilemek amacıyla kullandığı psikofiziksel bir süreç olarak görmektedir.

Yaman (2001:3; akt. Orhan (2010:32) ağızdan çıkan her cümle, her vurgunun bir duygu içerdiğini belirtir. Duygu içeren her konuşma bireylerin psikolojisini yansıtmaya konuşmanın psikolojik yönünü vurgular. Güneş (2007:99) ise, “İşbirlikli öğrenmenin temeli yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde konuşma yapmaktır.” ifadesiyle öğrenme sürecinde konuşmanın ve tartışmanın; bilgilerin, yeniliklerin, tasarımların hızlıca iletilmesini sağladığını ifade ederken konuşma becerisinin öğrenmedeki önemine vurgu yapmıştır.

Güzel ve etkili konuşmak hayatın her alanında kullanılması gereken bir beceridir. Çünkü konuşma becerisi bireylerin hem sosyal hayatındaki iletişimini etkilerken aynı zamanda eğitim hayatında başarılı olmasını sağlayan bir beceridir.

Etkileyici ve güzel konuşma ilkelerini Dervişoğlu (2004: 18-21) şu biçimde sıralamaktadır:

- İlk ilke; doğru ve güzel konuşmak için dinlemesini bilmektir.
- Düşünerek konuşmak; konuşmayı sağlam ve düzenli bir fikirle çerçevelemeyi sağlaması yönüyle ikinci ilkedir.
- Konuşmanın planlanırken dinleyicilerin dikkatini çekecek şeylere yer verilmelidir.
- Konuşmanın hızı iyi ayarlanmalıdır. Dinleyicilerin bıkmaması için yavaş veya konuşmayı anlamasına engel olacak bir hızda olmamalıdır.
- Nefes egzesizleri yapılarak konuşma sırasında uyumlu nefes alış verişini sağlanmalıdır.
- Sesin duyguları yansıttığı göz ardı edilmeden sesin kullanımına dikkat edilmelidir.
- Zengin bir sözcük dağarcığı kullanılmalı, sözcük tekrarlarından uzak durulmalıdır.
- Şive ve ağız özellikleri konuşmalarda ihtiyaç duyulmadıkça kullanılmamalı, sözcüklerin doğru sesletimine özen gösterilmelidir.
- Konuşma; yapılan yere, konuya, duruma uygun sözler kullanılarak yapılmalıdır.

- Konuşmada fikirler çık ve net bir şekilde ifade edilmelidir. Anlaşılır ve doyum verecek şekilde olmalıdır.
- Cümleler kurallara uygun olmalı ve gelişigüzelikten kurtarılmalıdır. Kısa ve öz cümleler kurulmalıdır.
- Sanatsal ifadelerle konuşma güzelleştirilmeli ve doğru söylemlere yer verilmelidir.
- Konuşmacı, konuştuğuna önce kendisini inanmalıdır.
- Konuşmada kullanılan jest ve mimiklerde aşırıya kaçılmamalıdır. Bilinçli ve kararınca kullanılmalıdır.
- Konuşma sırasında bireylerle göz teması kurarken tüm dinleyicileri etkileyecek şekilde olmalıdır.
- Konuşma, ne özensiz bir kısalıkta ne de dinleyicileri sıkacak uzunlukta olmalıdır.
- Konuşma yapılırken dinleyenlerin yüz ve beden ifadeleri de gözlemlenmelidir.

“Çocuklar, okula gelmeden önce Türkçe konuşmayı iyi kötü öğrenmiş olurlar. Ancak bu konuşma, kendi yaşlarının ve çevrelerinin Türkçesidir. Genellikle yetersizdir, ağız özellikleri taşır.” (Kavcar ve diğerleri, 2005:58). Konuşma becerisi kazanımlarına uygun bir biçimde öğretim gören bireyler; duygu, düşünce ve tasarılarını sözle ifade edebilmektedir. “Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak gerekir.”(Özbay, 2005b:178). Türkçe dersleri uygulama yapabilmek ve bireyleri doğru yönlendirebilecek biçimde planlanmıştır. “Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öğrencilere günlük yaşamdaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır.”(Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Yapılan uygulamalar yeni Türkçe Öğretim Programı’nın temel aldığı yapılandırmacı kuramın öğretilerine göre belirlenmelidir.

2.2. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel

becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.” (MEB, 2018: 8).

Türkçe dersi öğretim programında kazanımlar; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri biçiminde gruplara ayrılarak her bir sınıf düzeyine uygun olarak farklı başlıklarda sıralanmıştır (MEB, 2018: 20).

Türkçe dersi belli programlar çerçevesinde değişim göstererek günümüzün şartlarına ve bireylerin beceri gelişimlerine uygun duruma getirilmiştir. Türkçe öğretim programlarının en kapsamlısı ilk olarak 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır. Daha önce hazırlanan programlar kendi çerçeve alanında genişleyerek hazırlanmıştı. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ile temel dil becerilerine ağırlık verileceği vurgulanmıştı fakat özellikle konuşma becerisi arka planda kalmıştı. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile konuşma becerisine de ağırlık verilmiştir. Programda genel amaçlar ve temel beceriler verildikten sonra dil öğrenme alanları ile ilgili amaç, kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar verilmiştir (Arslan, 2010:51).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkçe öğretiminin öğrenme alanları daha da ayrıntılandırılmıştır. 2005 yılında yayımlanan öğretim programında kazanımlar sınıf düzeyi biçiminde değil, genel hatlar çerçevesinde verilmişti ancak 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programları, kazanımları sınıf sınıf vurgulanmıştır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel felsefesi merak duygusu aşılınmış, işbirliği ve iletişim yönü yüksek, eleştirel düşünme becerisine sahip, yenilikçi düşünebilen, estetik bilinci olan, disiplinler arası etkileşime açık bireyler yetiştirmektir (Ayrancı; Mutlu, 2017).

2.2.1 Amaç ve Kazanımlarda Konuşma Becerisinin Öğrenme Alanındaki Yeri

Konuşma becerisi Türkçe öğretiminin her zaman temel noktalarından biridir. Ancak son yıllardaki programlarda özellikle beceri olarak ele alınması, konuşma becerisinin daha nitelikli bir biçimde uygulanmasını sağlamıştır. 2005 Türkçe Dersi

Öğretim Programı ile dört temel dil becerisi ile Türkçenin doğru kullanılması daha ön plana çıkmıştır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006'da uygulamaya konmuştur. Konuşma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar 3 başlık altında toplanmıştır. Bunlar konuşma kurallarını uygulama; kendini sözlü olarak ifade etme; tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma olarak belirtilmiştir (MEB, 2005). Wilson (1997) da dinleme ve konuşma becerisine sahip olarak okula başlayan bireylerin bu becerilerinin öğretmenler tarafından gelişmiş olduğu kabul edildiğinden dolayı yeteri kadar önemsenmediğini belirtmiştir. Son yıllardaki öğretim programları ile birlikte konuşma becerisine önem verilmiştir ve konuşma becerisi ön plana çıkarılmaya başlanmıştır. Bireylerin kendini sözlü olarak ifade edebilme yönünün gelişmesi için kazanımlar eklenmiştir. Kavcar vd. (1995:57-58), kendini sözlü olarak yeteri düzeyde ifade eden bireylerin her derste başarılı öğrenciler olduğunu belirtmektedir.

Türkçe öğretim programları ile günümüze doğru, sözlü iletişime verilen önemi daha da artmıştır. 2015 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte kazanımlar üç dil becerisi ile sınırlanmıştır: sözlü iletişim, okuma ve yazma.

Sözlü iletişim öğrenme alanı, 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 dahil etmesi 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 sözlü iletişim öğrenme alanının okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (MEB,2015).

Bu programla birlikte konuşma becerisine sınıf ortamında ağırlık verilerek bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarırken kendilerini ifade edebilme gücü kazandırılması hedeflenmiştir.

2017 Türkçe Öğretim Programı'nda beceri alanı genişletilerek dört dil becerisi programa eklenmiştir: dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma. Kazanımlar her sınıf düzeyi için beceriler biçiminde gruplanmıştır. Ayrıca kazanımlara açıklamalar eklenerek kazanımların daha iyi kavratılması hedeflenmiştir. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan programda (MEB,2017),

dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Aslında konuşma becerisine verilmesi gereken önem vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, bireylerin konuşma becerisini geliştirebilmesi için ders kitaplarına da etkinlikler eklenerek bu becerinin gelişimine önem verilmiştir.

2.2.1.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında 7. Sınıf Öğrenme Alanı Konuşma İle İlgili Kazanımlar

Konuşma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar yedi başlık altında toplanmıştır (MEB,2018).

İlköğretim 7. sınıf öğrenme alanı konuşma ile ilgili kazanımlar aşağıda yer almaktadır:

1.Hazırlıklı konuşma yapar.

1.1. Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

2. Hazırlıksız konuşma yapar.

3. Konuşma stratejilerini uygular.

3.1.Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

6.1. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır (MEB,2018).

2.2.1.2. Programda Yer Alan Konuşma Yöntem ve Teknikleri

Konuşma becerisi, uygulama gerektiren ve bu uygulamalar üzerinde eksiklikleri giderilen bir beceridir. Konuşma becerisini geliştirmek ve bireylere kurallar çerçevesinde bu beceriyi kazandırmak için birçok yöntem ve teknik vardır. Yapılandırmacı yaklaşım kuramına uygun olarak hazırlanmış olan Türkçe öğretim programı da öğrenci merkezli uygulamaya dayalı olarak konuşma becerisini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bireylere Türkçe öğretim programında yer alan yöntem ve teknikler dikkate alınarak uygulamalar yaptırılmaktadır. Aşağıda MEB(2018),

Özdemir(2010), Taşer(2001) ve Temizyürek(2007)'den yararlanılarak konuşma yöntemlerine yer verilmiştir.

2.2.1.2.1. Yaratıcı Konuşma

Etkili ve yaratıcı konuşma becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Belirlenen konu üzerinde öğrencilerin bir önceki öğrencinin kaldığı yerden devam etmek üzere sırayla duygu ve düşüncelerini aktarmalarıdır. Böylelikle konuşmacı konuşmaya yeni bir düşünce eklemiş olur.

2.2.1.2.2. Gülümlü Konuşma

Belirli bir konu üzerindeki duygu ve düşüncelerin etkili bir biçimde anlatılmasını sağlar. Beyin fırtınası yapılarak üretilen düşünceler üzerine öğrenciler yorum yapar.

2.2.1.2.3. Empati Konuşma

Dinleyicilerin hislerini anlayabilmeye çalışıp onların neler hissettiğini düşünerek yapılan bir konuşmadır. Konuşmacı kendisini dinleyicilerin yerine koyar.

2.2.1.2.4. Tartışma

Bireylerin kendi düşüncelerini savunmak ve karşıt düşünceleri eleştirebilmesini öğretmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bir konu etrafında bireyler saygı çerçevesinde birbirlerinin düşüncelerini dinleyerek kendi düşüncelerini bir jüriye kabul ettirmeye çalışır.

2.2.1.2.5. İkna Etme

Ses ve beden dilinden yararlanarak konuşmacının düşüncelerini karşısındaki kişiye kabul ettirmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir.

2.2.1.2.6. Eleştirel Konuşma

Bireylere tarafsız bakış açısı kazandırmak amacıyla bir konunun hem olumlu hem olumsuz noktaları değerlendirilir. Bu değerlendirme yapılırken bilimsel verilere dayanılır ve çözüm yolları üretilir.

2.2.1.2.7. Hafızada Tutma

Akıcı bir biçimde ara vermeden konuşma becerisi kazandırmak için anlatılacak konuyla ilgili bir liste hazırlanır. Konuşma sırasında bu listedeki başlıklara göz atılarak konuşma yapılır.

2.2.1.2.8. Sözcük ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma

Bireylerin sözcük dağarcığını geliştirmek ve zenginleştirmek amacıyla ilgili bir konuyla ilgili sözcük ve kavram havuzu oluşturur. Birey, konuyla ilgili sözcük ve kavram havuzundaki sözcüklerden faydalanarak konuşmasını gerçekleştirir.

2.2.1.2.9. Katılımlı Konuşma

Konunun daha iyi anlaşılması için konuşmacının konuşmasını yer yer keserek dinleyicilere soru sorarak veya söz hakkı vererek onları konuşmaya dahil etmesidir. Böylelikle hem dinleyiciler aktif olur hem de konu daha zenginleşir.

2.3. KONUŞMA TÜRLERİ

Bireylerin yaptığı konuşma türleri hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hazırlıklı konuşma ön çalışma gerektirirken hazırlıksız konuşma bir anda ortaya çıkan ve çıktığı anda zihinsel düzenleme yapılarak aktarılan bir konuşma türüdür.

2.3.1. Hazırlıklı Konuşma

Belli bir konu hakkında araştırma yapıp o konuyla ilgili bilgi ve belgelere dayanarak hazırlanan konuşmalardır. Konuşmacı, araştırma yaptığı konu ile ilgili düşüncelerini düzenler ve öyle sunar. “Hazırlıklı konuşmalarda, konuşmacı 5N kuralını çok iyi bilmeli ve bunları uygulamalıdır. Konuşmacı kendisine, “ Ne konuşacağım? Ne için konuşacağım? Nasıl konuşacağım? Nerede konuşacağım? Ne zaman konuşacağım? ” sorularını sormalıdır.” (Sargın, 2006:14). Konuşmacı konuşmasını sunarken; jest ve mimiklerini, vurgu ile tonlamalarını etkili olmak için kullanır. “Hazırlıklı konuşmada konuşmacılar, hazırladıkları konuşmayı kürsüye çıkmadan önce istedikleri kadar prova etme olanağına sahiptirler.” (Doğan, 2009:191). Konuşmacılar, böylelikle konuşmadaki yanlışlıkları ve eksiklikleri giderme olanağına sahip olurlar.

Hazırlıklı konuşma türüne verilebilecek örnekler:

- Öğretmenin anlattığı ders ve öğrencinin sunumları
- Belirlenen bir konu hakkında yapılan bilimsel konferans konuşması
- Topluluk karşısında yapılacak bir nutuk
- Bir topluluk karşısında veya bir sınıfın önünde öne sürülen bir düşüncenin doğruluğunu ya da yanlışlığını savunmak için tartışma veya münazara

- Güncel olay ya da konularla ilgili yapılan açık oturum,
- Sempozyum bildirisi (tebliği), panel, forum, mülakat, röportaj, anket. (Dülger, 2011:32).

Hazırlıklı konuşma türlerine Temizyürek vd. (2007), Tuncer (2009), Özdemir (2010), Vural (2012), Kayasandık (2016)'tan yararlanarak aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1.1. Sunum

Sıkça kullanılan sözlü anlatım türlerinden biri olan sunum, görsel-işitsel iletişim öğelerinden ve teknolojik aygıtlardan yararlanılarak bir plan dahilinde, konunun uzmanı tek bir konuşmacı tarafından yapılan bilgilendirme toplantısıdır.

2.3.1.2. Açık Oturum

Farklı görüşlere sahip küçük bir konuşmacı ekibinin (3-5 kişi) belli bir konuyu dinleyiciler önünde tartışmasıdır. Açık oturum sonunda başkan konu hakkında ulaşılan noktaları kısaca özetler. Dinleyiciler açık oturumda konunun tartışılmasına katılmazlar ancak başkanın kararıyla dinleyicilerin de katıldığı kısa bir forum da düzenlenebilir.

2.3.1.3. Sempozyum

Tarih, sanat, siyaset, edebiyat, eğitim, bilim gibi alanlardan belirlenen bir konunun çeşitli yönleri üzerinde, aynı oturumda, konunun uzmanı farklı kişiler tarafından yapılan bilimsel nitelikli seri konuşmalardır.

2.3.1.4. Panel

Panel, toplumun genelini ilgilendiren bir konu hakkında birkaç kişilik uzman grubun, bir yönetici rehberliğinde kesin bir karara varmak gayesi olmadan, konunun çeşitli yönlerden aydınlatılması ve konu hakkındaki çeşitli eğilimlerin ortaya çıkarılması amacıyla, bir dinleyici kitlesi önünde sohbet havası içinde yaptıkları bir tür grup tartışmasıdır.

Bu tekniğin etkili uygulanabilmesi için:

- Bu yaklaşım iyi bir hazırlık ve planlama gerektirir. Plansızlık zaman kaybına yol açar.
- Konuşmacılara sunum amacı açıklanmalıdır.
- Konuşmanın günü, konusu, süresi ve formatı belirlenmelidir.
- Konuşmacılara mümkün olduğu kadar destek verilmelidir.
- Dinleyen öğrenciler de konuşmaya hazırlanmalıdır.
- Sunuların kısa tutulması tercih edilmelidir (Koç vd., 2008:166).

2.3.1.5. Seminer

Bir sorunu incelemek üzere bir araya gelen bir grup insanın, bu sorunu aralarında tartışarak bilimsel bir sonuca ulaşmayı hedefledikleri bir konuşma türüdür.

2.3.1.6. Forum

Sözcük kökeni eski Roma'ya dayanan bir tür olan forum, halkın toplandığı ve toplumsal sorunların tartışıldığı bir yer anlamındadır. Günümüzde de bu anlamında hareketle gerçekleştirilen bir konuşma türüdür. Forum dinleyicilere tartışılan konu hakkındaki düşünce ve görüşlerini anlatma fırsatı verir, konu hakkında dinleyiciler tarafından yanlış anlaşılan yerlerin düzeltilmesini sağlar, yeterince anlaşılmayan noktaların tekrar edilmesine imkan tanır.

2.3.1.7. Konferans

“Sanat, bilim, eğitim, uygulamabilim(teknoloji), uzay çalışmaları, insan ilişkileri, uluslararası ilişkiler gibi değişik alanlardan seçilecek bir konu üzerinde konuşmadır.” (Özdemir, 2010:200). Konferansın amacı; bir konu hakkındaki gerçeği anlatmak ya da tanıtmaktır.

2.3.1.8. Münazara

Öne sürülen bir fikrin doğruluğunu ya da yanlışlığını bir dinleyici grubunun karşısında tartışmaktır. Münazarada ana amaç öğrencilerin belirli bir konu üzerinde araştırma yapıp, bilgi toplaması ve toplanan bu bilgileri topluluğun önünde savunabilme becerisi kazandırılmasıdır. Tartışma için iki gruptan biri konunun olumlu yönünü savunurken diğer grup olumsuz yönünü savunur. Grup üyelerinin tamamının konuşmacı olması şartı yoktur. Grup üyelerinden kimin ne söyleyeceği münazara öncesinden bellidir. Bir hazırlık vardır. Grup üyelerini konu ile ilgili düşüncelerini bir jüri önünde savunur. Jüri değerlendirmesini yaptıktan sonra kazanan tarafı ilan eder.

2.3.1.9. Röportaj

Herhangi bir yeri, kişiyi, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. durum, olay ve olguları çeşitli yönleriyle tanıtmak amacıyla ilgililerle yüz yüze görüşerek, onların gözlemlerini, bilgilerini, yorumlarını aktaran türe röportaj adı verilmektedir.

2.3.1.10. Mülakat

Bir olayı, bir yeri, bir kişiyi, bir kurum ya da kuruluşu çeşitli yönleri ile tanıtmak amacıyla o alanda uzman bir bireyin düşünce ve görüşlerini almak için yapılan konuşmalara mülakat veya görüşme denir. “Mülakatlar genel olarak dergi ve gazetelerde yayımlanır.”(Tuncer, 2009:49).

2.3.1.11. Brifing

Belirli bir konuda yetkili kişilerin ilgililere yaptığı bilgilendirme toplantısıdır.

2.3.2. Hazırlıksız Konuşma

Kişilerin günlük yaşam akışı içerisinde evde, sokakta, okulda, çalışma yaşamında kısacası yaşamının her alanında bir ön hazırlık yapmadan gerçekleştirdiği bir konuşma türüdür. Hazırlıksız konuşma, hazırlıklı konuşmaya göre hayatımızda daha çok yer tutar. Kişilerin günlük hayatta yaptığı bu konuşmalardaki duygu ve düşünceler, bireylerin daha önceden edinmiş olduğu bilgi birikiminin bir ürünü olarak ortaya çıkar.

Hazırlıksız konuşmalar insanların önceden edindikleri bilgi birikimlerinden, görgülerinden, yaşantılarından beslenir. Bu tür konuşmalarda insanın araştırmaya vakti olmadığı için o anda hafızasında ne varsa onu kullanır. Bu sebeple genel kültürü geniş insanlar hazırlıksız konuşmalarda başarılıdır. (Yaman, 2001).

Hazırlık yapmadan gerçekleşen bu konuşmada daha çok konuşma dili kullanılır ve bu konuşmalar yerel ağız ifadeleri barındırabilir. Bu tür konuşmaları da yapmadan önce zihinsel bir hazırlık yapılması konuşmanın akışı için önemlidir.

Kendini tanıtmaya, tanışma, tanıştırma, takdim etme, teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları, karşılama ve uğurlama konuşmaları, ziyaret konuşmaları hazırlıksız konuşma türüne örnektir.

2.4. KONUŞMA BECERİSİNİN ÖNEMİ

İnsanoğlu fiziksel yeterliliklere sahip olduktan sonra duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için temel becerilerinden ilk olarak konuşmayı kullanır. Konuşma, insanların duygu ve düşüncelerini belirtebilmek için küçük yaşlardan itibaren kullandığı ve dil becerisinin gelişimini destekleyen bir beceridir.

Konuşma becerisi, aile ve çevrenin etkisi ile doğal yollardan öğrenilir. Ailenin eğitim durumu, yaşanılan çevre, çocuğun sosyal ve psikolojik durumu bireylerin dil gelişimine ve kendini ifade edebilme becerisine etki eder. Çiftçi (1998: 69), sosyalleşmenin ve kişilik geliştirmenin anahtarının konuşma becerisi olduğunu çünkü konuşmanın, psikolojik ve sosyal boyutu ağır basan bir etkinlik olduğunu vurgular. Günümüz çocuklarının teknoloji ile etkileşimin fazla olduğunu düşünürsek anadili gelişiminde teknolojinin de etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu konuda Ergenç (1994: 15), radyo ve televizyon gibi milyonları etkileyen ve eğitici konumda bulunan

kurumlarda dil kullanımına daha da fazla özen gösterilmesinin gerekliliğini belirtir. Bu konuya Korkmaz da şu ifadelerle dikkat çekmiştir:

İletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler, dünyayı küçültmüş ve anlaşma aracı olarak kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen konuşmaya doğrudan büyük görevler yüklemiştir. İşte bu yüzden okullarda konuşma becerisi üzerinde özenle durulmalıdır. Okul, iletişim engellerini kaldırıp bireylerin iletişim becerilerini geliştiremezse bu durum, bireyler ve kuşaklar arası çatışma ihtimalinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. (Korkmaz, 1996:43)

Sosyal öğrenmenin temelini oluşturan öğelerden biri olan yayın araçlarında da özen gösterilmesi gereken bir konu dil kullanımınıdır. Teknoloji ile etkileşim içinde olan bireyler, yayın araçlarında kullanılan dili kavrar. Sosyal öğrenme gerçekleştiren birey, dildeki yanlış kullanımları da öğrenebilir. Çevrenin etkisi ile öğrenilen konuşma becerisinde yanlışlıklar veya eksiklikler olabilir. Bu eksiklikler veya yanlışlıklar belli programlar çerçevesinde eğitim ve öğretim yaşamında giderilebilir.

Duygu ve düşüncelerini konuşma ile ifade edebilen bir canlı olan insanoğlu, eğitim ve öğretim yaşamına adım attıktan sonra yeterli fiziksel altyapıya sahip olmakla birlikte bu beceriyi geliştirme yönelik eğitim almaya başlar. Türkçe öğretim programları çerçevesinde konuşma becerisini geliştirmeye başlar. Bu durumu, Kılıç (2008:46) “Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma biçimleri ortaya çıkabilir. Yerel ağzın düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.” Okulda verilen eğitimin bireylerin konuşmalarını kurallara uygun doğru ve düzenli bir biçime getirmesi, bireylere konuşma kurallarına uygun davranışlar edindirmesi gerekir (Sever, 2004: 22).

Bireylerin dil becerilerininin 15 yaşına kadar kazandırılması gerekir. Çünkü bu yaştan sonra öğrencilerin dil becerileri kalıcı olmaktadır (Şimşek, 2004). Türkçe öğretimi anlamaya ve anlatmaya dayalı becerileri kavratıp uygulamaya yönelik programlanmıştır. Anladığını ve düşündüğünü ifade edebilen bireyler yetiştirmek için konuşma becerisine önem verilmesi gerekir.

Konuşma sosyal bir etkinlik olması nedeniyle yaşanan çevreden etkilenmektedir (Arslan, 2010). Bu yüzden aile ve çevrenin konuşma becerisinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde rolü büyüktür. Ancak ailede temeli atılan ve sosyal çevre ile gelişen dil becerisi, okul ortamında düzenli uygulamalarla geliştirilir. Bu nedenle derslerde konuşma becerisine verilen önem arttırılmalıdır. Şimşek (2004)'in de ifade ettiği gibi ilköğretimin ikinci kademesi tamamlanana kadar konuşma becerisinin geliştirilmesi gerekir. Bu yaştan sonra konuşma becerisinin eksikliklerini ve yanlışlıklarını düzeltmek güçleşir. Eğitimcilerin, ders işlenişinde bireylere sadece söz hakkı vererek konuşma becerisini geliştiremeyeceklerini ve konuşma kazanımlarını bireylere kazandıramayacaklarını fark etmeleri gerekir.

Konuşma, insanların günlük hayatta iletişim kurmak ve kendini ifade edebilmek için kullandığı bir beceridir. Doğru bir konuşma eğitimi almış olan birey, kendini, toplum içerisinde ifade etmekte zorlanmaz ve sağlıklı bir iletişim kurar. Özbay (2003:6) konuşmanın önemini şu biçimde açıklar: “Anlatma becerilerinden konuşma, dil becerilerinin temelini oluşturur. Okuma, yazma ve dinlemenin çıkış noktası konuşmadır. Konuşma, bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin en önemli göstergesidir. Bu bakımdan sosyal ilişkilerde düşüncelerimizden önce konuşma becerimiz etkilidir.”

İnsanların iş hayatındaki başarılarına, özel yaşamlarındaki iletişime ve hayatın akışı içerisinde başarılı bir konuma gelmesinde konuşma becerisi önemli bir rol oynar. Bireylerin yaşam akışı içinde gösterdikleri başarı veya başarısızlığı belirleyen en önemli etkenlerden biri konuşmadır (Başaran, Erdem, 2009:744). Bireylerin kendisini doğru ve açık bir biçimde ifade edebilmesi, konuşma becerisi eğitimi iyi almasına ve bu eğitimi hayatına doğru bir biçimde aktarılmasına bağlıdır. “Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır.” (Kurudayıoğlu, 2003:288).

Demokratik bir yaşamın göstergesi olan bireylerin düşüncelerini rahat ve doğru bir üslupla ifade edebilmesi için de konuşma becerisini etkili kullanması gerekir. Demokratik yaşam içinde bireylerin kendini ifade edebilmesi bir gereksinimden öte bir sorumluluk taşır (Temizkan, 2009). Eğer bir toplumda bireyler susuyorsa orada demokratik yaşamın varlığından kaygı duyulur.

“Konuşma becerisinin gelişmesi psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir.” (Ünalın, 2007:2-3). Bir konu

hakkında bilgi paylaşımında bulunmak, duygu ve düşünceleri iletmek, bilgi alışverişinde bulunmak için yazı diliyle karşılaştığımızda daha fazla konuşma becerisine günlük yaşamımızda yer veririz (Sağır, 2004:12). Günlük hayatımızda duygularımızı ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için dil becerilerini kullanıyoruz. Anlama becerisi ile kavradığımız noktaları anlatma becerisi ile ifade ederken tüm dil becerilerinin birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiği bilinmelidir.

2.5. KONUŞMA BECERİSİNİN DİĞER DİL BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ

Konuşma becerisini geliştirirken konuşma becerisinin diğer dil becerileri ile de ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Okuma, yazma ve dinleme becerisi gelişmiş bireylerin sözcük dağarcığı ve konuşma becerisi de gelişmektedir (Kavcar vd. 2005:58). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisinin tamamını iyi bilmeyen biri dili iyi kullanamaz (Arslan, 2010). Bu konuda Temizyürek (2007:123) de öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında bireylerin farklı dil becerilerinin geliştiğini, o yüzden dil becerilerinin birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir öğrencinin okuma ya da konuşma yapmasının başka öğrenci için dinleme/anlama etkinliği kendisi için de anlatma/anlama etkinliği olmasının bu durumun en iyi göstergesi olduğunu belirtmiştir.

2.5.1. Konuşma Becerisinin Okuma Becerisi İle İlişkisi

Okuma edimini; TDK (2018), bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek biçiminde, Sever (2004: 13) ise, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Konuşma tekrarlarla okulöncesi dönemde başlarken okuma bireylerin eğitim-öğretim yaşamına adıma atması ile başlar. Konuşma kendiliğinden, okuma-yazma ise eğitimle öğrenilir (Özkırımlı, 2007: 37).

Okuma becerisi konuşma becerinden ayrı düşünülemez. Sesli okuma yapan bir birey bu süreçte konuşma becerisini de kullanmış olur. Okuma yapan bir bireyin sesletimi gelişir ve sözcük dağarcığı zenginleşir. Okuma sırasında yapılan vurgu ve tonlamalar doğru bir konuşmanın temelini oluşturur. Doğru bir vurgu ve tonlama konuşmanın etkililiğini artırır. Ayrıca bireylerin duygu, düşünce ve bilgilerini kendine güvenerek aktarmaları; etkili bir konuşma yapmaları ve bu konuşmayı

yaparken akıcı olup örneklerle çeşitlendirebilmeleri okuma becerisi yardımıyla olur. Okuma bireylerin sözcük dağarcığını zenginleştirir. Nitekim iyi ve etkili bir konuşmanın temelinde zengin sözcük dağarcığı yatar. Hildebran (1981)' a göre bireyin isteklerini ve yaşadıklarını ifade edebilecek düzeyde sözcük öğrenmesi ve yeni tümceler oluşturması da dil ediniminin (dil eğitiminin) temel hedeflerindedir. Kendini ifade edebilme becerisi kazanmış, kendini ifade ederken de zengin bir sözcük dağarcığından yararlanabilen ve konuşmasını örneklerle zenginleştirebilen bireylerin okuma becerisi gelişmiştir.

2.5.2. Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi İle İlişkisi

Yazma; duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların semboller yoluyla ifade edilmesidir. Yazı da konuşma gibi bir anlatma becerisidir. Yazma becerisi de okuma becerisi gibi bireylerin eğitim-öğretim yaşamına adım attıktan sonra kazandıkları bir edimdir. Bu beceri okullarda uygulama yoluyla bireylere kazandırılır ve bu beceriyi kazandırmaya yönelik uygulama yapılırken kazanımlar doğrultusunda bireylerin eksik ve yanlış oldukları noktalar düzeltilir. Yazı dili sözlü dile göre daha kalıcılık gösterebilir. Yazılı bir metin geçmişten günümüze taşınırken konuşma metnini günümüze taşımak çok zordur. Ancak bireylerin kendini yazılı biçimde ifade edebilme becerileri konuşma becerilerini de etkilemektedir. Bir konu hakkında bilgi paylaşımında bulunmak, duygu ve düşünceleri iletmek, bilgi alışverişinde bulunmak için yazı diline oranla daha fazla konuşma becerisine günlük hayatımızda yer veririz (Sağır, 2004:12). Yazı dili bireylere kazandırılırken sözlü dilin de bir yandan geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Anlatma becerisi gelişen bireylerde sözlü ve yazılı anlatımın gelişimi birbirini etkilemektedir.

2.5.3. Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi İle İlişkisi

Kitao ve Kitao (1996: 2)'ya göre, dinleme becerisi ile konuşma becerisi birbiri ile bağlantılıdır. İyi bir konuşma yapabilmek için iyi bir dinleyici olmak gerekir. Dinleme becerisi insanoğlunun kazandığı ilk dil becerisidir. Anne karnında başlayan dinleme becerisi bireyin dünyada varoluşu ile birlikte hızla gelişim kazanır ve herhangi bir fizyolojik veya fiziksel bir rahatsızlık olmadığı sürece yaşam boyu devam eder. Chomsky (2002)'e göre, bebekler doğuştan getirdikleri dil edinim aracı ile donatılmışlardır. Konuşmak için fiziksel bir altyapı ile dünyaya gelen insanoğlu

dinleme becerisi yardımıyla sesleri duyar ve bu sesleri taklit etmeye başlar. Konuşma tekrar edilerek öğrenilen bir beceridir. Girgin (2006: 19)'e göre, dil öğrenimi için hazırbulunuşlağa sahip olan bireylerde eğer işitme kaybı az ya da ileri düzeyde ise uygun olanaklarla birlikte hazırlanacak etkinlikler olmadan dil edinimi ya düşük düzeyde olacak ya da hiç olmayacaktır. Ayrıca Özbay (akt. Çerçi, 2014)'a göre, doğuştan duyma sorunu olanların aynı zamanda konuşma becerilerinin de gelişmemesi, duyma yeteneğini sonradan bir biçimde kaybedenlerin konuşmalarının da gerilemesi, duyamazken sonradan duyma yeteneği kazananların konuşmaya da başlamaları, topluluk içinde yaşarken kaybolan ve uzun bir aradan sonra bulunan çocukların konuşma becerilerinin yok olması dinleme ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi yansıtan örneklerdir. Bir başka deyişle konuşma için dinleme becerisinin gelişmiş olması ve bir engelle takılmamış olmaması gerekir.

Konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında iletişimi güçlü tutan bir bağ vardır. İnsanoğlu var olduğu günden itibaren iletişim kurma gereksinimi hissetmiş ve iletişim kurmak için çeşitli yollar denemiştir. Bu yollardan biri de konuşmadır. Sağlıklı bir iletişim için de konuşan bireyi dinleyecek bireylerin olması gerekir. Konuşmacı ile dinleyici arasında duygu, hareket ve sözcükler ölçeğinde bir ortak ortam sağlandığı zaman gerçek iletişim kurulmuş olur (Yaman, 2001:151). Dinleme ve konuşma arasında bir iletişim bağı vardır.

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisi olan konuşmaya gereken önem verilmeli ve çeşitli kuramların öngördüğü yöntem ve tekniklerle geliştirilmelidir.

2.6. YAPILANDIRMACI KURAM

İngilizce constructivism sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan yapılandırmacılık; oluşturmancılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalıcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi sözcük ve kavramlarla ifade edilmektedir (Demirel, 2001:241). Bütün bu ifadelerin ana kaynağını bilginin doğuşu ve öğrenme oluşturmaktadır (Brooks & Brooks, 1993:93, akt. Karadağ vd., 2008:384). Bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacılık; öğretimin nasıl yapıldığı ile değil, bilgiye sahip olma yani öğrenme ile ilgili bir kuramdır (Demirel, 2000:75). Yapılandırmacılık; öğrenci merkezli eğitimi temele alan, çağdaş eğitim anlayışına dayanan, esnek yapılı ve öğrenci yönetimi ile gerçekleşen eğitim

uygulamalarını temele alır (Ernest, 1995; Prawat, 1996; von Glaserfeld, 1996; akt. Teyfur ve Teyfur, 2012). Temelini, öğrenenin bilgiyi oluşturma ve gerçekleştirme üstüne oluşturmaktadır (Perkins, 1999:355).

Açıkgöz (2006:60)'e göre yapılandırmacılık, uygulamaların birçoğu için geniş bir kavramsal çerçeve oluşturur. Yapılandırmacılık bir bilme kuramı ve bilgiyi yapılandırma sürecini içeren bir kuram olduğu için yaşamın birçok alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bilgiyi yeniden oluşturma ve bireyin çevresindekilerle iletişimi sırasında edindiği yaşantılardan anlam çıkaran yapılandırmacılık; eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisi gibi birçok alana etki etmiştir. Bartlett, anlamların belli bir kurala göre okuma ve yazma ile birlikte yapılandırmacılığın bir sonucu olduğunu ifade etmiştir (Wood, 1995). Yapılandırmacılık bireyin kendisi için oluşturduğu yapılardır ve bu yapıları anlamlandırabilmesidir. Küçükahmet (2009:103) de benzer bir biçimde yapılandırmacı yaklaşımın yeni bir "eğitim programı" olmadığını, yapılandırmacılığın öğretim süreçleri ile ilgili bir yaklaşım olduğunu belirtir.

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme edilgen olarak gerçekleşmez. Kişi yeni bir bilgiyle karşılaştığında bu bilgiyi kendisinde daha önceden var olan bilgiyle karşılaştırır ve önceki zihinsel yapılanmasında değişiklikler olur. Böylelikle bireyler konuyu özümser.

Yapılandırmacı öğrenmeye göre, zihindeki yapılandırmayla ilgili süreç ana çizgileriyle şöyle açıklanabilir: Dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Bu bilgi zihindeki şemalara uymuyorsa bireyler zihinde düzenlemeler yaparak bu bilgileri yeniden yapılandırır (Cunningham ve Turgut, 1996, Akt: Yaşar).

Bilgi edinim sürecinde eğitimcilere düşen görev öğrenen ile eğitim programı arasında aracılık etmek yani öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecinde yanlış olan eğilimleri önleyerek ona rehberlik etmektir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden 2003; Ersoy 2005):

- Bireylerin öğrenmesi öne çıkmalıdır.
- Bireylerin girişimci özelliği ortaya çıkarılmalıdır.
- Bireylerde öğrenmek için istek ve bu öğrenmeler için merak uyandırılmalıdır.

- Bireyler bilgiyi kendi içinde derinleştirmelidir.
- Öğrenmede tecrübeler kullanılmalıdır.
- Bireylerin öğrenmeye duydukları heyecan desteklenmelidir.
- Öğrenme, bireylerin öğrenme şekline göre kurulmalıdır.
- Öğretmen sadece “NE” öğrendiği ile değil, “NASIL” öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
- Bireylere kendi tecrübelerinden faydalanabilecekleri olanaklar tanınmalıdır.
- Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
- Bireylerin inandıkları ve inandıkları karşısındaki davranışları öğrenmelerinde etkilidir.

Yapılandırmacılık, olgucu bilim anlayışına karşı çıkar. Öznelci bir bilim anlayışına sahip kuramcıların düşüncesi etrafında biçimlenen öğrenme kuramıdır. Felsefi temelleri genel olarak Kant ve Wittgenstein'in düşünceleri etrafında oluşan yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olarak öne çıkmasında olgucu geleneği (davranışçı, bilişsel) eleştiren W. James, J. Dewey gibi ilerlemeci/liberal eğitimcilerin görüşleri büyük rol oynamıştır (Gür, 2006; Akt. Hamzadayı, 2010:46). Yeni paradigmaya göre bilgi artık nesnel değildir. Bireyler, bilgiyi yaşantılarından hareketle gözlemler, yorumlar ve düşüncelerine bir mantıksal çerçeve oluşturur. Öznel bilgi üzerine var olan yaklaşım “yapılandırmacılık” olarak ifade edilmiştir (Kılıç,2001:9; akt. Şengül 2006:58).

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Yapılandırmacı görüş, Piaget, Vygotsky, Gestalt ve Barlett'in görüşlerine dayanmaktadır. “20. yüzyılın ortalarından itibaren, pozitivist bilim anlayışına yöneltilen eleştiriler, bir yandan öznelci yeni bir bilim anlayışının (anti-pozitivist) oluşumuna temel hazırlamış, öte yandan eğitimbilim alanında bu yeni bilim anlayışına uygun öğrenme-öğretme yaklaşımlarının sıklıkla dile getirilmesinin yolunu açmıştır. Bu yaklaşımlardan eğitimbilim alan yazınında en yaygın olarak tartışılan yapılandırmacılıktır.” (Aydın, 2007:6; akt. Hamzadayı, 2010:45). Yapılandırmacılığa göre bilginin doğruluğundan çok kullanışlılığı önemlidir. Bilginin doğruluğu kişilere, toplumlara ve kültürlere göre değişkenlik gösterebilir. Bilginin öğrenilme biçimi bireylerin kültür birikimleri ve sosyal

çevresinden etkilenir. “Yapılandırmacı görüş hemen hemen tüm öğrenme kuramlarından ve düşünme biçimlerinden etkilenmiş yeni bir görüştür. Bu görüşün etkileri program geliştirme yaklaşımına ve öğretim ilkelerine de yansımıştır.” (Erden ve Akman, 2001:171).

Yapılandırmacı öğrenme; öğrencilerin kendi doğrularını keşfetmesi ilkesine dayanır ve süreç genellikle bir soru, bir vaka ya da bir sorun ile başlar. Tipik yapılandırmacı ortamlarda; öğrenciler, eğitmenin sürece gerekli yerlerde müdahalesi ve rehberlik etmesi ile çalışmalarını sürdürür. Temel olarak; eğitmen sürecin başlangıcında bir sorun sunar, öğrenciler bu soruna çözüm üretmeye çalışır (Cooperstein ve Kocevar-Weidinger: 2004:142).

Öğrenenlerin dış dünyayı yorumlayan, öğrenme yeteneklerini geliştiren, eleştirel düşünen, yaratıcı olan, problem çözen, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve değişen koşullara uyum sağlayabilen özelliklerle donanık bireyler olarak yetişmesi bekleniyorsa; bilginin dinamik olduğunu, her geçen gün bir kat daha arttığını ve en önemlisi, bilginin etkileşim ortamında ve bireyin biliş sisteminin bütününde oluştuğunu kabul etmek gerekmektedir (Yurdakul, 2004).

Aslim (2013:337)’e göre; öğrenmenin, bireyin etkin yaşantılarında edindikleri deneyimler olmasını ve bu deneyimlerden yola çıkarak düşüncelerini belirtmesini sağlayan yapılandırmacı kuramdır. Gagnon ve Collay’ da (2001:12, akt. Cırık, 2005) göre yapılandırmacılığı; bireylerin kişisel gelişimine ve işbirlikli öğrenme çerçevesinde kazandıkları bilgiyi yapılandıran ve bireylerin daha önce edindikleri deneyimleri etkin bir biçimde kullanmasını sağlayan kuram olarak ifade etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel eğitimde kullanılan davranışçı yaklaşıma tepki olarak doğduğu söylenebilir.

Pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısının öğrenmenin, gerçekliğin ve bilginin ne olduğuna yönelik açıklamaları, pozitivism ötesi paradigmaya dayanan öznelci bakış açısında değerini yitirmekte; pozitivismin bir görünümü olan davranışçılık ve bilgi işlem gelenekleri ile pozitivism ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacılık; öğrenmenin, bilginin ve gerçekliğin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ikilem yaratmaktadır (Yurdakul, 2011:39).

Davranışçı kurama göre öğrenme bireyin davranışlarında gözle görülen değişimler olarak tanımlanmakta ve öğrenenin zihinsel etkinlikleri dışarıdan gözlemlenemediği için doğrudan dikkate alınmamaktadır. Yine yapılandırmacılığa göre, bireyler belirlenen hedeflerin doğrultusunda uygun davranışı göstermelidirler. Bu nedendir ki öğrenme, sunulan uyarıyla gösterilen davranış arasındaki öğrenilmiş ilişkinin güçlendirilmesi ve pekiştirilmesidir. Öğrencilere istenilen

davranışlar dış çevirenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesiyle ulaşılır (Deryakulu, 2001:3; akt. Damlapınar,2008).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bireyler kendi bildiği yaklaşımlar ve deneyimlerinden yola çıkarak bir sorunla ilgilenir, beraber çalıştığı diğer bireylerin sahip olduğu yaklaşımları kendi yaklaşımıyla uyumlu duruma getirir, öğrendiği yaklaşımın özelliklerini araştırır. Deneyimleriyle kendi yaklaşımını yeni yaklaşımları dengeler. Sahip olduğu bilgiyi kendi oluşturduğu ve öğrenme sürecinde etkin olduğu için kalıcı öğrenme gerçekleşir (Güney, 2007: 14).

Yapılandırmacı kuramda bilgi bireylerden bağımsız değildir, başka bir yolla bireyin zihnine yerleştirelemez. Dış dünyadan bağımsız olmayan bilgi, etkileşimler yardımıyla yapılandırılarak bireylerin zihninde yer alır (Cunningham, Duffy & Jonassen 1995).

Yukarıdaki görüş ve ifadelerden hareketle davranışçı kuram yani pozitivist paradigmalara bağlı bakış açısıyla gerçekleşen eğitim ortamlarında öğretici bilgiyi sunan, pekiştiren yani aynı zamanda kontrol edici mekanizma durumundayken yapılandırmacı kuram yani pozitivizm ötesine bağlı bakış açısıyla gerçekleşen eğitim ortamlarında öğretici, bilgiyi hazırlamasında öğrenciye yol gösterici olan, öğrencinin önceki yaşantısında varolan bilgiyle yeni öğrendiklerinin ilişkilendirmesini sağlayan rehber konumundadır.

Yapılandırmacı kuram günümüz eğitim anlayışına uygun olarak 2005 yılında hazırlanan öğretim programı ile birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenen bireylerin pasif bir biçimde eğitim ortamlarında bulunmaması gerektiği ayrıca bu bireylerin kendilerine uygun bir biçimde anlamlar geliştirerek, bilgiyi yapılandırmaları ve bilginin çaba isteyen bir süreç olduğunun farkına varmaları hedeflenmiştir. Savery and Duffy (1995) yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından öğretme ve öğrenme sürecinde nasıl kullanılabileceğini şu ilkeler ile açıklamıştır:

- Öğrenme faaliyetlerinin tamamını, daha büyük bir görev ya da probleme dayandırın,
- Problemin ya da görevin tamamı için bir sahiplik ve sorumluluk duygusu geliştirmede, öğrenciye destek olun,
- Gerçeği yansıtan bir görev tasarlayın,

- Öğrenciler için, öğrenme sürecinin sonunda karşılaşabilecekleri ortamın karmaşıklığını gerçek şekilde yansıtan, görev ve öğrenme ortamını tasarlayın,
- Çözüm geliştirmede faydalanılan işlemler için öğrenciye serbestlik ve sorumluluk verin,
- Alternatif görüşler ve alternatif durumlara karşı, fikirlerin test edilmesini teşvik edin,
- Hem öğrenilen içerik hem de öğrenme süreci üzerine fikir bildirilmesini teşvik edin ve bunun için fırsat yaratın.

Yapılandırmacılık, günlük yaşantımızdan hareketle edindiğimiz deneyimlerin sonucunda ortaya çıkan davranışların bir sonucu olduğunu reddeder. Bilişsel bir mantık çerçevesinde ortaya çıkan davranışların geliştirilmesini dikkate alır (Can, 2004). Bütün bu ifadelerin ana kaynağını bilginin doğuşu ve öğrenmenin oluşturmasından dolayı kuramdan ayrılır ve bir felsefi yaklaşım ortaya çıkar (Brooks ve Brooks, 1993; Savery, 1996; Wilson, 1997; akt. Yurdakul, 2005: 42). Ortaya çıkan bu felsefi yaklaşım öğretim ortamlarında yapılan uygulamaların etkililiği için yol gösterici konumdadır. Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini belirleyebilmesi, bu öğretim sürecinde eksikliklerini giderebilmesi ve öğrenme sürecini yeniden yapılandırması bu felsefenin bir sonucudur. Özdeğerlendirme veya akran değerlendirme gibi bireylerin öğrenme süreçlerini yapılandırmasını sağlayan değerlendirme türleri ile birlikte öğretim ortamlarında değişimler gerçekleşir.

“Yapılandırmacı kuramın (bilişsel, sosyokültürel, radikal gibi) kendi içinde farklı türleri olmakla birlikte hepsinin ortak noktası yapılandırmacılığın özünde öğrenme ve anlam oluşturma teorisi olmasıdır.” (Akınoğlu, 2014:430). Bu görüş ve ifadelerden yola çıkarak yapılandırmacı kuramın farklı türleri incelendiğinde her birinin dil öğretimine yönelik farklı görüşlerinin olduğu görülmektedir.

2.6.1. Yapılandırmacı Kuramın Türleri

Biggs (1996:347-348; akt. Yurdakul, 2004:25)’e göre yapılandırmacılık bir kuramlar bütünüdür ve tam anlamıyla bu kuramların her biri, anlamı ifade etmede öğrenenlerin çalışmalarını merkeze almaktadır. Biggs, yapılandırmacı kuramın farklı görüşler çerçevesinde sınıflara ayrılmasına rağmen öğrenenlerin öğrenme sürecinde etken olarak var olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Akinoğlu (2014:432)'na göre, bazı yapılandırmacı yaklaşımlar, anlam oluşturmada bireysel temellere ya da sosyokültürel temellere odaklanabilirler. Bazıları ise bu kuramın hem bireysel hem de sosyal etkileri olduğunu belirtir.

“Yapılandırmacı yaklaşımın yine yapılandırmacılık temelli farklı bakış aırları vardır. Alanyazında on sekiz yapılandırmacılık trine rastlanmaktadır. Bu farklı yapılandırmacılık türleri bilginin oluşumunun nasıl gerçekleştiğini kendilerine göre açıklar.” (Akpınar, 2010:17). Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım içerisinde, şu iki temel eğilim araştırılmaktadır: Birincisi, genelde “bilişsel görüş” olarak kabul edilen eğilimdir. Bu görüşte, öğrenenler aktif olarak “bilme yollarını” yapılandırır. Bireyler yapılandırma sürecinde, kendi yaşantılarının sonucu öğrendiklerinden yararlanırlar. İkinci eğilimde “ğrenme süreci içerisindeki sosyal ve kültürel etkilerin önemi” üzerine dikkat çeker. “Sosyo-kültürel kuramı savunanlar, kültürel olarak organize edilmiş uygulamalar içerisindeki etkinlik ile bu etkinliğe katılımlar arasında bağ kurmaktadır. Bunun yerine bilişsel yapılandırmacılığı savunanlar ise, öğrenenlerin duysal motor ve kavramsal etkinliklerine öncelik vermektedirler.” (Cobb, 1996:34-36 akt. Cırık, 2005).

Açıkgöz (2006:67) ise yapılandırmacılığın öğrencinin nasıl öğrendiğini açıkladığını ama öğretimin nasıl yapılacağını açıklamadığını ifade eder. Aktif ğrenmenin bu gereksinimleri karşladığını ve yapılandırmacı düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına olanak sağladığını belirtir.

Bu noktada yapılandırmacı düşünce ile öne çıkan Piaget, Vygotsky ve Von Glasersfeld hem kuramların açıklanmasını hem de yapılandırmacılığın ve aktif öğrenmenin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

2.6.1.1 Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, Jean Piaget'in; çevreyle etkileşimde bulunan bireylerin, anlık ilgilerine göre anlamlar çıkararak zihinsel şemalar oluşturması ve bilgiyi işleyerek öğrenmesinden ortaya çıkardığı bir düşünce düzenidir. “Piaget'e göre insanlar çevreleriyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir.” (Açıkgöz, 2004: 68).

Bilişsel yapılandırmacılık, öğrenmeyi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini “bellek, dikkat, kavram oluşturma, bilgiyi işleme, anlama ve anlamlandırma” gibi zihinsel süreçler üzerine yoğunlaşarak açıklamaya çalışır. Bilişsel yapılandırmacılık

öğrenmeyi, “öğrenenlerin davranışlarda meydana gelen değişimler olarak değil, bilişsel yapılarında yeni deneyimler ve düşünceler sonucu meydana gelen değişiklikler” olarak ifade eder (Yılmaz ve Çolak, 2011:187).

Bilişsel yapılandırmacılığa göre bilgiyi bireyler iç dünyasında anlamlandırır. Bireye dışardan bilgi aktarılmaz. Bilişsel yapılandırmacılar bilginin, birey tarafından bilişsel yollarla oluşturulduğunu savunur. Bireyin çevresiyle etkileşmesine de önem verirler. Bilişsel yapılandırmacıların sosyal etkileşime verdikleri önem de artmaktadır. (Kesercioğlu, 2005:127; akt. Şengül, 2006).

Piaget’in bireysel yapılandırmacılık ilgili görüşlerinde önemli iki kavram vardır: özümleme ve düzenleme. Zihinde var olan yapıların değiştirilmesi için öğrenmenin olması ve içselleştirilmesi gerekir. Brynes (2001) zihinsel yapı kavramını “organize edilmiş bilgi ve düşünce bütünleridir” biçiminde ifade etmektedir. Piaget, öğrenme sürecini açıklarken özümleme ve düzenleme kavramlarını kullanmakta; bireyde var olan bir yapının, farklı bir durumda dengesizliğe uğraması sonucunda, yeniden dengeleme kurulmasıyla öğrenmenin oluşacağını belirtmektedir (Akt. Özkan, 2012:52).

Senemoğlu (2002:39-46) Piaget’in bu faktörlerini şu biçimde açıklamaktadır:

- Olgunlaşma ve Yaşantı: Bireyler, zamanla olgunlaştıkça ve etrafında bulunan kimseler veya nesnelere etkileşime geçtikçe tepkileri zamanla değişir. Bireyler etrafı ile etkileşiminden kaynaklı deneyimler kazanır ve bilişsel yapıların olgunluğa erişmesi ile bilişsel ilerlemeler gerçekleşir. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve deneyimlerin etkileşim halinde olmasıyla ortaya çıkan bir üründür.
- Uyum: Uyum aslında biyoloji ile ilgili bir kavramdır. Bu kavram, yaşamda bulunana bütün organizmaların yaşadığı çevre ile etkileşim halinde olduğunu belirtir. Bilişsel gelişimin olması için ilk olarak öğrenmeler üzerinde bir denge kurulması, sonra dengesizlik ve sonra da tekrardan bir denge kurulması gerekir. Bu sürecin işleyebilmesi için çevre ile bir uyum olması gerekir. Uyumun iki yönü vardır:
 1. Özümleme; bireylerin zihininde var olan bilişsel yapılar sayesinde çevreye uyum sağladığı süreçtir.
 2. Düzenleme; zihinde var olan bilişsel şemaların yeni bir durum karşısında yeniden şekillendirilmesidir.

- Örgütlenme: Uyumun oluşması davranışların bir sonucudur Organize edilmiş tüm etkinlikler bu sistemin düzeninin koruyucusu ve güçlendiricisidir.
- Dengeleme: Bireyler sahip olduğu özümleme sürecinin sonunda yeni bir durum ile karşılaştığında zihinsel şemalarını şekillendirip düzenlemesi gerekir. Dengeleme süreci sabit olan bir durum olmadığı için yeni şemayla karşılaşan birey her seferinde yeni bir dengesizlik yaşar ve bunu özümleme ve düzenleme ile daha üst düzeyde dengeleme sağlayarak giderir.

Piaget, bu kuramında bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirirken kendi gereksinimleri ve hızları doğrultusunda gerçekleştirdiğini savunur. Bireylerin kendi öğrenme yöntemlerini fark edebilmeleri ve bireysel farklılıklarını dikkate almaları öğrenme için önemlidir. Bloom (1998), bireyde bulunan önceki öğrenmelerin ve kazandığı deneyimlerin yeni öğrenmelere temel oluşturduğunu; Kesercioğlu (2005:127) ise önceki bilgilerden bağımsız yeni bilgi oluşmayacağını savunur.

2.6.1.2. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık, bilgi ve bilme problemine karşı Ernst Von Glasersfeld'in geleneksel olmayan görüşlerine dayanarak tasarlanmış bir kuramdır. Ernst Von Glasersfeld (1995) radikal yapılandırmacılık konusundaki görüşlerini şu biçimde belirtmektedir:

Radikal yapılandırmacılık nedir? Bu, bilgi ve bilme problemlerine yönelik teamüle aykırı bir yaklaşımdır. Bilgi, nasıl ifade edilirse edilsin insanların kafalarının içindedir ve düşünülen konunun alternatifi yoktur; fakat birey kendi deneyimlerine dayanarak bilgiyi oluşturur hipotezinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Deneyimlerimiz, içinde yaşadığımız dünyayı oluşturur. Her türlü deneyim öznedir ve benim fikirlerimin ve deneyimlerimin sizinkilerden farklı olduğuna inansam da aynı olup olmadıklarını bilme şansım yoktur. Bu gerçekten ürktütücü bir görüştür. (Akt. Yurdakul, 2004:32).

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere radikal yapılandırmacılık, nesnel gerçekliğin varlığını inkar eder ve nesnel bilgiye ulaşmada herhangi bir yönteme sahip olunmadığını varsayar (Von Glasersfeld, 1992; Akt. Hardy ve Taylor, 1997:2). Gerçek diye ifade ettiğimiz kavramın bireylerin görüşleri etrafında farklılaştığını belirten radikal yapılandırmacılar, “gerçek” kavramının aslında hiçbir zaman gerçek olamayacağını ve gerçek kavramının bu yüzden öznellik kazandığını söylerler. (Sağiroğlu, 2002:45).

Radikal yapılandırmacı yaklaşım, bu kuramın en fazla eleştiri alan yaklaşımıdır. Eleştirilere rağmen nesnelci ve geleneksel anlayışa dayalı öğretim ortamlarının sorgulanmasını, bu ortamların eksik ve hatalı yanlarını daha net bir biçimde ortaya koymasından dolayı yapılandırmacı kuram içerisinde dikkat çekmiştir. Diğer taraftan dili kullanarak içsel değişimi yansıttığımızda öğrenmelerimizi ortaya koyacağımızı belirtmesi ve geçmiş yaşantıların yeni yaşantıların oluşmasına yardım ettiği noktasında önemli noktalara vurgu yapar. Ayrıca bu kuram Piaget'in (1937) "Zeka, kendisini düzenleyerek yeniden yapılandırır." düşüncesini de benimser (von Glasersfeld, 1984).

Radikal yapılandırmacılık, bilginin bireyler tarafından var edildiğini ve yeniden bulunmadığını savunur. Bundan dolayı bilginin dayanağı dış dünya değil bireyin deneyimleridir (Açıkgöz, 2006:63). Bireylerin hayatları ve yaşanılanlar karşısında gösterdiği tepkiler birbirinden farklı olduğu için deneyimleri de farklı olur. Deneyimlerin anlamlı duruma gelmesiyle öğrenme ortaya çıkar. Öğrenmeler bireylerin deneyimlerinden ortaya çıktığı için gerçeklik kavramı nesnellliğini kaybeder (Yıldırım, 2010:26). Çocuklar da anadilini geliştirirken bu deneyimlerden faydalanır. Günlük hayat içerisinde iletişim kurabilmesi ve öğrenmelerin gerçekleşmesi deneyimler yardımıyla olur ancak bu yeterli değildir.

Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerinde ilerleme sağlayabilmek için öğrenciler birden fazla çözüm yolunun bulunduğu problemler ile karşı karşıya bırakılmalı, hatta öğrencilere birden fazla doğru cevabın var olduğu problemlerin fazla olabileceği gösterilmelidir (Türnüklü ve Yeşildere, 2004:41). Aslında öğretici başkalarının bilgi ve düşüncelerini öğrenene aktarmak yerine, öğreneni kendi bilgi ve düşüncelerini yapılandırmaya yönlendirmeli; öğrenenler, öğretmenlerin hareketlerini ve aktarımlarını önceki deneyim ve zihindeki soyutlamalarıyla yorumlayabilmelidir. Ancak öğreticilerin öğrenenlerin zihninde olan yapıların tamamını bilmeleri olanak değildir. Buradan hareketle öğretici öğrenenin zihninde olanları bilmesine yardımcı olmalıdır. "Öğretmen öğrencilerin nasıl düşündüklerine ilişkin bilgi sahibi olması gerekir, özellikle değerlendirmede gözlenebilir sonuçlara dikkat etmelidir." (Tezci, 2002:34).

2.6.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık

Bireylerin etrafındaki bireylerle iletişiminden ortaya çıkan gelişim kavramının, insanlarla etkileşiminin bir ürünü (Açıkgöz, 2006:69) olduğu

görüşünden hareketle Lev Vygotsky tarafından savunulan bir yapılandırmacı kuramıdır. Sosyal yapılandırmacılara göre “birey ve toplum ayrılmaz bir bütündür”. Bireyin bir arada zaman geçirdiği sosyal çevresinin etkisiyle gerçekleştirdiği etkinlikler sonucu ortaya çıkan ürün bilgidir (Eren, Özen ve Karabacak, 2009:32).

Özden (2004:60); Vygotsky, Piaget’in bireylerin öğrenmeyi kendi başlarına meydana getirdiği bir olgu olduğu düşüncesinden farklı olarak öğrenme de sosyal etkileşimin ve dil kullanımının önemli olduğuna dikkat çekerken Açıkgöz (2006:69) ise; etkileşimin, dil aracılığıyla gerçekleştiğine ve bir işi öğrenenden daha iyi bilen bireylerin öğrenenlerin yakınsal gelişim alanında (zone of proximal development) bulunarak öğrenenin gereksinim duyduğu ipuçlarını, yardımı ve desteği sağlaması gerektiğine vurgu yapar.

Vygotsky, öğrenmede sosyal etkileşimin üzerinde durur ve bireylerin gelişiminde sosyal ve kültürel yapının önemine dikkat çeker. Sosyal yapılandırmacıların kullandığı Vygotsky’ye ait üç kuramı Senemoğlu (2002) şu biçimde belirtmiştir:

1. Anlamlandırma: Yaşanılan toplum ve bireylerin içinde bulunduğu kültür ortamı, olayların anlamlandırılmasında etkilidir. Anlamlandırdığımız şeyler toplum ve kültürün etkisiyle algılamamızda farklılıklar oluşturur, bu sayede bilgiler ortaya çıkar.
2. Bilişsel gelişim araçları: Bireylerin bilişsel gelişimine yön veren etkenler vardır. Bunlar kültür, dil ve bireyler için önemli olan kimselerdir. Araç olarak kabul edilen bu öğelerin nitelikleri ve biçimi bireylerin öğrenme hızına etki eder ve bilişsel gelişimini biçimlendirir.
3. Yakınsal gelişim alanı: Vygotsky, kişilerin gelişimini bitimi olmayan bir silindire benzetmektedir. Kişilerin sorunlara yönelik buldukları çözümler geliştikçe yukarılara doğru tırmanan bir yakınsal gelişim alanı olduğunu belirtir.



Şekil 2.2. Vygotsky' de Yakınsal Gelişim Alanı (Özden, 2004:61)

Sosyal yapılandırmacılığa göre kültürün öğrenme yaşantıları ile arasında güçlü bir bağ vardır. Kültürlerin kendilerine özgü bir düşünme hızı ve biçimi vardır. Çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerindeki farklılığın nedeni kültür yapısının değişkenlik göstermesidir (Deane, 1993 akt. İllez, 2006:50-51). Vygotsky, çocukların edindikleri zihinsel yapıların, düşüncelerin, olguların, becerilerin, davranışların kaynağının sosyal çevre olduğunu söyler. Bireylerin psikolojik durumundan daha çok içinde yaşadığı kültür ve insanlarla kurduğu iletişim bilişsel gelişimlerine temel oluşturur (Doğan, 2003:48). Vygotsky; öğretici, yetişkin, ebeveyn ve diğerlerinin müdahalelerinin bilişsel gelişim açısından oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu çünkü çocuğun yapabileceklerini yordamada oldukça önemli bilgiler verdiğini ifade etmektedir. (Woolfok,1998; Akt. Çelebi, 2006:29).

Kaya'ya göre (2005:25) sosyal yapılandırmacılığın eğitsel çıkarımları şöyle sıralanabilir:

- Çocukların çevresel etkileri özümseyerek öğrendikleri gözden kaçmamalıdır. Çocuklar yaşadıkları yerleri ve kişileri gözlemleyerek öğrenmeyi daha iyi gerçekleştirirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler örnek olur.
- Öğretmenler bireylerin gayret göstererek ilerlemelerinde rehberdirler.

- Öğretim çocuğun o sıradaki bilgi seviyesinden daha iyi durumda olmalıdır.
- Çocukların bir beceriyi özümsemeleri dört aşamada gerçekleşir, ilk basamakta, öğretmenler beceriye dair örnek vermeli, ne yaptıklarını, niçin yaptıklarını açıklamalıdır. İkinci basamakta öğrenciler öğretmenin yaptıklarını tekrar ederler, üçüncü basamakta öğrenciler becerilerini ilerletince, öğretmen ilgilenmeyi azaltır. Son olarak da öğrencilerin becerileri içselleştirmeleri için uygulamalara geçilmeli ve ileri düzeyde öğrenmenin olmasına çalışılmalıdır.
- Dil ve düşüncenin birbiriyle benzer ilişkileri olduğundan dolayı düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Böylece çocukların düşünceleri de geliştirilmiş olur.

Vygotsky, bireyin dil ve deneyimleri aracılığıyla sosyal çevreyle etkileşiminin öğrenmede etkili olduğunu, kaliteli bir sosyal çevre sonucunda oluşacak etkileşimin bireyin bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ifade eder (Kılıç, 2001:13). Bireylerin sosyal etkileşimleri sayesinde dili kullanma becerileri artar. Özellikle sosyal ilişkileri güçlü bireylerin daha etkili konuşabileceklerinin farkına varılmalıdır.

2.7. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında ilgili alanyazın taraması yapılmış, video desteği kullanılarak yapılan çalışmalar ile özdüzenleme ve üstbilişsel farkındalık yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmalardan bir kısmı incelenmiştir.

Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmada, mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi ortaya konmaktadır. Bu çalışmada karma bir yöntem kullanılmış, nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Araştırmacının geliştirmiş olduğu Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu ve Sevim (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği, nicel verilerin elde edilmesinde birlikte kullanılmıştır. Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu da araştırmacı tarafından geliştirilerek nitel verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Bu formun amacı; mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkilerinin neler olduğunu ortaya koymaya yönelik kendi düşüncelerini öğrenmektir. Çalışmanın sonuçları incelediğinde; mikro öğretim ve mikro öğretim

gibi uygulamaya dayalı yöntem ve tekniklerin, daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek için fakülte ve üniversite yönetimlerinin olanak ve desteği ile derslerde kullanımının artması gerektiğine işaret eder. Özellikle konuşma eğitimi gibi uygulamaya dayalı derslerde bu tekniğin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Demir ve Budak (2016)'ın yapmış olduğu çalışmanın amacı; öğrencilerin özdüzenleme stratejilerini, bilişüstü becerileri ve motivasyonları arasında gerçekleşen etkileşimle matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bitlis ilinden gelişigüzel seçilmiş dört ilkokulda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle 2014-2015 yıllarında araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Yordayıcı korelasyon, bu çalışmanın yöntemi olarak kullanılmıştır. Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon Analizleri, veri analizlerinde kullanılmıştır. Akademik başarının; öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve bilişüstü beceri düzeyleri arasında ilişki olması araştırmanın bulgularından biridir. Elde edilen diğer bulgu ise motivasyonun, özdüzenlemenin ve bilişin akademik başarıyı yordamasıdır.

Erden (2014), araştırmasında ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yöntem ve teknikleri pek fazla kullanmadığı, bazı yöntem ve tekniklere yönelik pek fazla bilgi sahibi olmadıkları ayrıca konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin uygulanmasında birçok sorun yaşandığı; fakat genel anlamda öğretmenler tarafından anadili eğitiminde konuşma becerisine verilen önemin ve duyulan gerekliliğin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2018) çalışmasında, Aksaray ili Merkez ilçesindeki on ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmaya 21 öğretmen ve 201 öğrenci katılmıştır. Veriler öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı uygulanan anketler yoluyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonunda; öğretmenlerin konuşma eğitimine gereken zamanı istemelerine rağmen ayıramadıkları, etkinlik geliştirmede yetersiz kaldıkları; öğrencilerin ise konuşma eğitiminin öneminin farkında olmadıkları, konuşmalarını geliştirmeye çalışmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaya (2017) yapmış olduğu bu çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğreten özel (vakıf, kar amacı gütmeyen) bir üniversitenin hazırlık programında, özdeğerlendirme uygulamasının işleyişini ve bu uygulamanın seviyeleri orta düzeyde

olan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı-deneysel araştırmaya, toplamda 46 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin sekiz haftalık özdeğerlendirme sonuçları, öğretmenin hem deney hem de kontrol grubu için notlandırmaları ve ikinci dilde konuşma motivasyonuna yönelik ön ve son anketi aracılığıyla çalışmanın nicel verisi ve öğrencilerle yapılan sesli düşünme protokolü ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden nitel verisi elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonunda öz değerlendirme sürecinin, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini geliştirmede ve kendi öğrenme süreçleri hakkında daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olduğunu ve ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik motivasyonlarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Kardaş ve Şahin (2016) 'in çalışmasında mikro öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri ve kaygılarına etkisini araştırmışlardır. Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada nicel araştırma tekniği uygulanmıştır. Van Merkez İpekyolu ilçesinde bulunan Şehit Kemal Görgülü Ortaokulu'nda öğrenim gören otuz üç 8. sınıf öğrencisi 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubunda uygulanan mikro öğretimin kontrol grubunda uygulanan Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan etkinliklere göre daha etkili olduğudur. Türkçe konuşma becerisi ve Türkçe konuşma kaygısı üzerinde mikro öğretim tekniğinin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kartallıoğlu (2018) yaptığı araştırmada, hazırlıklı konuşmayla ilgili bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi incelenmiştir. Bu çalışma karışık desende yapılmıştır. Nicel yöntem olarak, konuşmayla ilgili bilişsel farkındalık stratejileri ölçeği geliştirmek ve deneysel çalışma; hazırlıklı konuşma uygulamalarının yeterliliği ile ilgili veri elde etmek için ise nitel yöntem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma Bolu'da gerçekleşmiştir. 7. sınıf öğrencisi; 22 deney ve 23 kontrol öğrencisiyle toplam 45 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. . Öğrencilerin öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Deney grubu öğrencileri, uygulanan hazırlıklı konuşma etkinliklerinin geleneksel eğitim etkinliklerine göre daha verimli ve eğitici olduğunu belirtmişlerdir.

Kazu (1996) tarafından yapılan araştırmada, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi programında yer alan Mikro Öğretim dersinin etkililiğini araştırmıştır. Evreni oluşturan öğretmen adaylarının tamamı örnekleme alınarak yapılan çalışmada

eski programa kayıtlı ve mikro öğretim dersi almayan öğretmen adayları kontrol grubunu, yeni programa kayıtlı ve mikro öğretim dersi alan öğretmen grubu deney grubunu oluşturmuştur. Mikro öğretim uygulaması yapan grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında olumlu anlamda değişimler gözlenmiştir.

Kuru (2017), “Mikro Öğretim Tekniğinin Akıcı Konuşma Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin mikro öğretim uygulanmasının ortaya çıkardığı sonuçları tespit etmeye çalışmışlardır. Öğretmenlik mesleğinde konuşma becerisinin önemli olduğuna dikkat çekmeye çalışan bu çalışma; mikro öğretim tekniği ile akıcı konuşma becerisini geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışma, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında örnekleme ile belirlenen 40 öğrenci oluşturmuştur. Mikro öğretim tekniğinin basamakları araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Mikro öğretim tekniğinin uygulanması sürecinde öğretmen adaylarına tekniğin ilk ve son aşamalarında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Hazırlıksız konuşma becerisi ile ilgili çalışmanın sonucunda bireyler, olumlu değişiklikler gösterirken; hazırlıklı konuşma becerisi üzerinde mikro öğretim tekniği bireyler üzerinde olumlu değişiklikler göstermemiş ayrıca bazı durumlarda olumsuz yönde değişiklik göstermiştir.

Nakatani (2005), öğrencilerin sözel iletişim strateji kullanımını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için 12 haftalık İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği dil kursunda iki gruba ayrılmış 62 kız öğrenciyle iletişimsel yaklaşım çalışması gerçekleştirmiştir. Deney grubunda strateji eğitimi almıştır. Kontrol grubu ise normal iletişimsel bir kurs görmüştür. Araştırmanın verileri; katılımcıların öntest ve sontest sözel iletişim puanları, testlerden elde edilen not döküm belgesi ve geçmişe yönelik görev performans verisi toplanarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda strateji eğitimi grubundaki katılımcıların sözel yeterlilik test sonucunu geliştirdiği görülmüştür. Kontrol grubunun sonuçlarında ise herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Öztürk, Özgöl ve Akkan (2018)’ in yazmış olduğu makalede ortaokul öğrencilerine üstbilişsel özdüzenleme öğretimine yönelik karşılaştırmalı bir durum çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma amacı; matematik öğretmeni adaylarının üst bilişsel öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşlerini ve tasarladıkları etkinlikleri

incelemektir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etkinlik kartı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üst bilişsel öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmış, etkinlik kartında ise öğretmen adaylarından öğrencilere matematik dersinde üst bilişsel öz-düzenlemeli öğrenmeyi kazandıracak etkinlik tasarımları istenmiş ve tasarladıkları etkinlikler analiz edilmiştir. Çalışmaya ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. O dönem öğrenim gören 34 matematik öğretmeni adayı katılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda matematik öğretmeni adaylarının görüşlerinin öğretilebilirlik, gereklilik, avantaj ve dezavantaj kategorilerinde toplandığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2014) yaptığı çalışmada, web tabanlı akran ve özdeğerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş akran öğretiminin 7. sınıf rasyonel sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisine yönelik bir çalışma yapmıştır. Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan yedi ortaokuldaki 472 yedinci sınıf öğrencisi ile birlikte 2013-2014 eğitim sezonu birinci döneminde yapılmıştır. Rasyonel Sayılar Konusu Başarı Ölçeği, Rasyonel Sayılar Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği, İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği öğrencilerin ön başarı ve tutum düzeylerini belirlemek amacıyla, uygulama öncesinde, ön-test olarak tüm gruplara yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler web tabanlı akran ve özdeğerlendirmeyle zenginleştirilmiş akran öğretimi metoduyla ders işlerken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler geleneksel matematik eğitimiyle ders işlemiştir. Başarı ve tutumlarının son düzeylerini belirlemek amacıyla tüm gruplara son-test yapılmıştır. Verilerin değişkenlerin her bir özelliği üzerinde yaklaşık olarak normal dağılımda olduğunu göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve yöntemi, işlem basamakları, verilerin çözümlenmesi alt başlıkları altında yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmada hazırlıklı konuşma becerisinin geliştirilmesinde video desteğiyle özdeğerlendirme yapan bireylerle geleneksel yöntemle değerlendirme yapılan bireyler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Buna göre araştırma “öntest-sontest” kontrol gruplu yarı deneysel modele uygunluk göstermektedir. Karasar (2004:97)’in da belirttiği gibi “öntest sontest gruplu” deneme modelinde, tarafsız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Gruplarda deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır.

Deneysel desenle aynı amacı taşıyan yarı deneysel desende, bir kontrol grubu olmasına rağmen yansız atama yapılmaz ve kontrol grubu karşılaştırma için kullanılır. Deneysel desenle yarı deneysel desen arasındaki fark; yarı deneysel desende kontrol ve deney gruplarının rastgele değil, ölçümlerle seçilmesidir. Her iki grup için de eğitim öncesi ölçüm yapılması, çalışmanın başlangıcında grupların karşılaştırılabilirliğini saptamak içindir (Yeniova ve Aşçıoğlu, 2006). Bu araştırma öntest-sontest gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Deney ve kontrol grubunun seçiminde tarafsız atama yapılmış, araştırmanın bağımlı değişkeni olan konuşma becerileri bakımından grupların öntest puanlarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan modelde, deney grupları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise video destekli özdeğerlendirme etkinlikleridir. Deney grubuna; video

desteği araştırmacı tarafından uygulanmış ve uygulama öncesinde video desteği ile özdeğerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkındaki eğitim yine araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmanın deney modeli tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Deseni

GRUP	UYGULAMA ÖNCESİ	İŞLEM	UYGULAMA SONRASI
	ÖNTEST		SONTEST
DENEY GRUBU (7/F)	Hazırlıklı Konuşma Becerisine Uygun Çalışma	Video Destekli Özdeğerlendirme	Hazırlıklı Konuşma Becerisine Uygun Çalışma
KONTROL GRUBU (7/C)	Hazırlıklı Konuşma Becerisine Uygun Çalışma	Geleneksel değerlendirme	Hazırlıklı Konuşma Becerisine Uygun Çalışma

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda Gaziantep ili şahinbey ilçesinde bulunan Hürriyet Ortaokulu'nun 7-C ve 7-F sınıflarında eğitim gören 60 öğrenciyle gerçeleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 7-F sınıfından 18 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci; kontrol gurubunu ise 7-C sınıfından 17 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan gruplardaki (deney ve kontrol) öğrenciler cinsiyet, sayı ve hazırbulunuşluk açısından denetlenerek iki benzer grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol grubu puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir (Büyüköztürk, 2014:22). Öğrencilerin cinsiyete ve gruplara göre dağılımı tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2. Öğrencilerin Cinsiyete ve Gruplara Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu (7-F)	Kontrol Grubu (7-C)
Kız	18	17
Erkek	12	13
Toplam	30	30

3.2.1. Grupların Türkçe Dersi Başarı Puanları

2014-2015 öğretim yılının birinci dönemine ait deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi başarı puanlarının dikkate alındığı karne notlarına yönelik bulgular tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Grupların Türkçe Dersi Ortalama Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	T değeri	P değeri	Yorum
Deney Grubu	30	52,750	16,356			p>0,05
Kontrol Grubu	30	52,485	17,953	-,062	0,950	Fark yoktur.

Kontrol ve deney gruplarının Türkçe dersi başarı puanları t-testi ile ($p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların Türkçe dersi başarı puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. Grupların Uygulama Öncesi Öntest Puanları

Araştırmanın başında uygulanan hazırlıklı konuşma becerisinden elde edilen verilere ilişkin öntest bulgularıdır.

Tablo 3.4. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerisi Öntest Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	34.45	1033.5		
Deney Grubu	30	26.55	796.5	1.747	0.08063

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda iki grubun öntest puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Gruplar uygulama için denktir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE YÖNTEMİ

Araştırmanın verileri video çekimi, konuşma değerlendirme formu ve konuşma becerisine yönelik özdeğerlendirme formu ile toplanmıştır.

Konuşma becerisini değerlendirme formu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest durumlarını belirlemek için kullanılmıştır. “Konuşma Değerlendirme Formu”, Sargın’ın (2006:164) ortaya koyduğu ve geliştirdiği, güvenilirlik ve geçerliliği kanıtlanmış, araştırmacı tarafından uygulanan ölçektir.

Sargın bu formu likert tipi olarak hazırlamıştır ve bu formun geçerliliği ile güvenilirliğini kontrol etmiştir. Bu ölçeği hazırlarken şu yolları izlemiştir:

Konuşma Değerlendirme Formu, aşağıdaki biçimde derecelendirilmiştir :

- Tamamen Gözlendi : 5
 - Gözlendi : 4
 - Kısmen Gözlendi : 3
 - Gözlenmedi : 2
 - Hiç Gözlenmedi : 1
- Konuşma Değerlendirme Formu’ndaki olumsuz maddeler, yukarıdakinin tersi olacak biçimde derecelendirilmiştir. Elde veriler, SPSS 10.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Frekans, aritmetik ortalama ve yüzde istatistik işlemleri uygulanmıştır.
 - Uzman görüşü alınarak hazırlanan Konuşma Değerlendirme Formu’nun güvenilirlik katsayısı, yapılan analiz sonucunda 0,89 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşmalarının değerlendirilmesinde, toplam elli bir maddeden oluşan aşağıdaki ölçek kullanılmıştır (Sargın,2006).
 - Konuşma Değerlendirme Formu’ndaki olumsuz maddeler 11 adettir. Bu maddeler formda şu biçimde adlandırılmıştır: 2.1.2., 2.1.3., 2.1.5., 2.1.6., 2.1.7., 2.1.9., 2.2.2., 2.2.9., 3.4., 3.5., 3.6..

Konuşma becerisine yönelik özdeğerlendirme formu ise araştırmacı tarafından Sargın’ın ölçeği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Deney grubuna özdeğerlendirme yapabilmesi için bu formlar videolar ile birlikte verilmiştir.

3.4. İŞLEM BASAMAKLARI

Bu bölümde; araştırma sürecinde gerçekleştirilen hazırlık, öntest, deneysel işlemler/ uygulamalar ve sontest aşamalarına yer verilmiştir.

3.4.1. Hazırlık Aşaması

Araştırma hakkında gerekli bilgileri içeren araştırma/uygulama dilekçesi verilerek Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma/uygulama izni alınmıştır. İzin ardından okul idaresinden o dönemki 7. sınıfların Türkçe dersi başarı puanları istenmiş ve bu puan ortalamalarına göre birbirine en yakın değere sahip, hazırbuluşluk ve cinsiyet bakımından denk olan 7-C ve 7-F sınıfları, araştırmanın kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir.

Her iki gruba da araştırmacı tarafından hazırlıklı konuşma becerisine yönelik eğitim verilmiştir. Deney grubuna “özdeğerlendirme nedir, kişi konuşma becerisini nasıl değerlendirir” konuları ile ilgili de eğitim verilmiştir. Ayrıca deney grubuna konuşma becerisine yönelik özdeğerlendirme formu ve formu nasıl kullanacağı ile ilgili bilgi yine araştırmacı tarafından verilmiştir.

Hazırlıklı konuşma becerisine yönelik konuşma konuları, araştırmacı tarafından uygulama öncesi 2014-2015 eğitim öğretim yılı Türkçe öğretimi müfredatına uygun olarak araştırma öncesinde belirlenmiştir.

3.4.2. Öntest

Araştırmacı, her iki gruba öntest uygulayabilmek için gruplara “Doğa ve Evren” temasından “Bir Kavak ve İnsanlar” konusuna paralel olarak öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcük, deyim ve atasözlerini anlatımlarında kullanmalarını istemiştir. Söz varlıklarını zenginleştirmek ve ifade güçlerini arttırmak amacıyla sözcük ve kavram havuzundan sözcük ve sözcük gruplarını seçerek hazırlıklı konuşma yöntemini uygulamaları sağlanmıştır. Öğrencilere sözcük ve deyimler verilmiştir. Bu sözcükler kullanılarak deney ve kontrol grubu tarafından doğanın korunması ile ilgili hazırlıklı konuşma yapılmıştır. Bu konuşmalar ortalama üçer dakika sürmüştür. Konuşmalar araştırmacı tarafından video kaydına alınmıştır. Alanında deneyimli olan üç kişi tarafından bu videolar izlenmiş ve her iki gruba da öntest amaçlı konuşma becerisini değerlendirme formu uygulanmıştır.

3.4.3. Deneysel İşlemler ve Uygulamalar

Deneysel işlemler sırasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan etkinlik, zaman ve konu çizelgesi tabloda verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Deneysel İşlemler Zaman ve Konu Çizelgesi

TARİH	GRUP	KONU
Nisan 2. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Kavram ve kavram havuzundan sözcükler seçerek doğa ve evren hakkında konuşma (ÖNTEST)
Nisan 3. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Atatürk'ün çağdaş Türk tiyatrosu için yaptıkları
Nisan 4. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Türk bilim insanlarının medeniyete yaptığı katkılar
Nisan 5. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Bireylerin kendi yörelerinde düzenlenen şenlikler ve düzenlenme amaçları
Mayıs 1. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Sözlü kültür ürünleri
Mayıs 2. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Türk konukseverliği
Mayıs 3. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Bireylerin hayatlarında iz bırakmış çizgi karakterler
Mayıs 4. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Tarihte iz bırakmış hikayeler
Haziran 1. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Günümüz gençlerinin yaşayabileceği zor durumlar
Haziran 2. Hafta	Deney ve Kontrol Grubu	Kavram ve kavram havuzundan sözcükler seçerek doğa ve evren hakkında konuşma (SONTEST)

Araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe ders kitabında belirlemiş olduğu hazırlıklı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik konular deney

ve kontrol grubuna haftalık olarak verilmiştir. Her iki grup bu konulara hazırlanarak çalıştıkları konuyu deney ortamında sunmuştur. Uygulamanın ilk haftasında verilen konulara hazırlanarak gelen deney ve kontrol grubunun konuşmaları araştırmacı tarafından video kaydına alınmıştır. Belirlenmiş üç uzman tarafından video kayıtları izlenerek öntest uygulanmıştır. Öntest uygulamasında konuşma değerlendirme formu kullanılmıştır. Uygulamanın sonraki aşamalarında deney ve kontrol grubuna aynı konuşma konuları verilmiştir. Deney grubunda konuşmacı olan bireylerin hazırlıklı konuşmaları videoya kaydedilmiş ve deney grubunda bulunan bireylerin konuşmaları konuşmacılara verilmiştir. Deney grubunda bulunan bireyler videoları izledikten sonra haftalık özdeğerlendirme yapmışlardır. Özdeğerlendirmeyi yaparken konuşma becerisine yönelik özdeğerlendirme formunu kullanmışlardır. Kontrol grubu ise uygulama için belirlenen hazırlıklı konuşma becerisi konularını sunmuş, bireyler araştırmacı tarafından geleneksel yöntem olan sözel değerlendirme ile değerlendirilip yönlendirilmiştir.

3.4.4. Sontest

Uygulamanın son aşamasında (Haziran'ın 2. Haftası) uygulamanın ilk haftasında bireylere verilen “Doğa ve Evren” temasından “Bir Kavak ve İnsanlar” konusuna paralel olarak öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcük, deyim ve atasözlerini anlatımları sırasında kullanmalarını sağlayarak söz dağarcıklarını zenginleştirmek ve söyleyiş etkilerini arttırmak amacıyla sözcük ve kavram havuzundan sözcük ve sözcük gruplarını seçerek hazırlıklı konuşma yöntemi yeniden uygulanmıştır. Öğrencilere sözcük ve deyimler verilmiştir. Deney ve kontrol grubu tarafından bu sözcükler kullanılarak doğanın korunması ile ilgili hazırlıklı konuşma yapılmıştır. Bu konuşmalar araştırmacı tarafından video kaydına alınmıştır. Sontest video kayıtları, öntest konuşmalarını izleyip değerlendiren alanında deneyimli üç kişi tarafından konuşma değerlendirme formu uygulanarak yeniden değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada kullanılan veriler, uygun programlar kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Büyüköztürk (2014)'e göre parametrik testlerin

uygulanabilmesi için her bir gruptaki birey sayısının en az 15 olması ve verilerin normal dağılması gerekmektedir. Veriler, bu ölçütlere uymadığında ise parametrik testlere denk nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir (Balcı, 2006). Ayrıca verilerin evrendeki dağılım yapısının tam olarak bilinmediği durumlarda da nonparametrik testlerin kullanılması önerilmektedir. (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Yapılan incelemeler sonucunda Türkçe Başarı testinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ölçülürken; öntest-sontest uygulamalarından elde edilen verilerin normal dağılmadığı ($p < 0.05$) belirlenmiş ve grup içi karşılaştırmalar ile gruplar arası sontest karşılaştırmalarında parametrik olmayan (nonparametrik) istatistiklerden yararlanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest-sontest puanlarının gruplar arası karşılaştırmasını yapmak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, bağımsız grupların karşılaştırılmasında kullanılan ve bağımsız örneklem için t- testi'nin parametrik olmayan karşılığıdır. Bu testte grupların medyanları karşılaştırılarak analiz yapılır ve grupların değerleri sıralı duruma dönüştürülerek, grup dağılımlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığı belirlenir (Çepni, 2014).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest- sontest başarı puanlarının grup içi karşılaştırılmasını yapmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aynı örneklem grubundan elde edilen tekrarlı iki ölçümün karşılaştırılmasında kullanılan ve bağımlı örneklem için t-testi'nin parametrik olmayan karşılığıdır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde, aralarında fark olan her bir veri çifti için ikinci ölçümden birinci ölçüm çıkarılarak aradaki fark hesaplanır. Daha sonra farklar dizisi mutlak değerlerine göre sıraya çevrilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak uygulanan hazırlıklı konuşma becerileri konularının araştırmacı tarafından çekilen videoları alanında uzmanı üç öğretmen tarafından "Konuşma Değerlendirme Formu" na bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın konuşma becerisine yönelik konuşma düzeni, dil bilinci, ve konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının oluşturulmasında, bu üç deneyimli kişinin değerlendirmelerinin ortalaması temel alınmıştır. Değerlendirmeler, videoların deney grubuna mı kontrol

grubuna mı ait olduğu bilgisi verilmeden yapılmıştır. Bu değerlendirmeye ilişkin “uzmanlar arası” güvenilirlik, Pearson İlgileşim (Korelasyon) analiziyle saptanmıştır. İlgileşim 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen veriler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Grupların Öntestine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri

Öntest			
	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Uzman 1	1	0.4069	0.8940
Uzman 2	0.4069	1	0.0863
Uzman 3	0.8940	0.0863	1

Tablo 3.7. Grupların Sontestine İlişkin Uzmanlar Arası İlgileşim Verileri

Sontest			
	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Uzman 1	1	0.7085	0.9403
Uzman 2	0.7085	1	0.7184
Uzman 3	0.9403	0.7184	1

İlgileşim katsayısının 1.00 olması, kusursuz pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, kusursuz negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Tam olarak aralıkları belli olmamakla birlikte ilgileşim yorumlamada kullanılabilecek sınırlar tabloda verilmiştir (Büyüköztürk, 2014:32).

Tablo 3.8. İlgileşim Katsayı Düzeyleri

Aralık	İlişki Düzeyi
0.70-1.00	Yüksek
0.70-0.30	Orta
0.30-0.00	Düşük

Tablolardaki verilere göre; araştırmanın öntest ve sontestine yönelik uzmanların ilgileşim katsayıları, güvenilirlik açısından orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisini belirlemek üzere uygulanan öntest ve sontestten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine dayalı bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİNİN KONUŞMA DÜZENİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1.1. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşma Düzenine İlişkin Öntest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşma düzenine ilişkin öntest puanlarının elde edilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Grupların Konuşma Düzenine İlişkin Öntest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	40.3	1209	4.3499	0.0001
Deney Grubu	30	20.7	621		

Tablo 4.1’de deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşma düzeni öntest puanları Mann Whitney u testi ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney u testi sonucunda iki grubun konuşma düzeni öntest puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre grupların konuşma düzeni öntest puanları bakımından denk olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşma Düzenine İlişkin Sontest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşma düzenine ilişkin sontest puanlarının elde edilen Mann Whitney u testi sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Grupların Konuşma Düzeni Sontest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	26.217	786.5	1.8953	0.0580052
Deney Grubu	30	34.783	1043.5		

Tablo 4.2’de deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşma düzeni sontest puanları Mann Whitney u testi sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney u testi sonuçları sonucunda iki grubun konuşma düzeni öntest puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.1.3. Kontrol Grubunun Konuşma Düzenine İlişkin Öntest- Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerisinin konuşma düzenine ilişkin öntest ve sontest puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Kontrol Grubu Konuşma Düzeni Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest – Sontest					
Negatif Sıra	3	10.667	32	4.1302	0.0000036248
Pozitif Sıra	27	16.037	433		
Eşit	0		0		
Toplam	30				

Tablo 4.3’de kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşma düzeni öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, kontrol grubunun konuşma düzeni öntest ve sontest puanları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu bireylerinin olumlu anlamda gelişme göstermediği görülmektedir. Geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmenin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisinin konuşma düzenini geliştirmediği söylenebilir.

4.1.4. Deneysel Grubunun Konuşma Düzenine İlişkin Öntest- Son test Verilerinin Karşılaştırılması

Deneysel grubunun hazırlıklı konuşma becerisinin konuşma düzenine ilişkin öntest ve sontest puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deneysel Grubu Konuşma Düzeni Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deneysel Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest – Sontest					
Negatif Sıra	16	17.281	276.5		
Pozitif Sıra	12	15.458	185.5	-0.94609	0.3441
Eşit	2	15	3		
Toplam	30				

Tablo 4.4’te deneysel grubunun hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşma düzeni öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deneysel grubunun konuşma düzeni öntest ve sontest puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.2. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİNİN DİL BİLİNCİ (BİLGİ VE DİLİ KULLANMA BECERİSİ) AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.2.1. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Dil Bilincine İlişkin Öntest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin dil bilincine ilişkin öntest puanlarının elde edilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Grupların Dil Bilincine İlişkin Öntest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	28.1	843	1.0595	0.28936
Deney Grubu	30	32.9	987		

Tablo 4.5'te deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin dil bilinci öntest puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda iki grubun dil bilinci öntest puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların dil bilincine ilişkin öntest puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.2.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Dil Bilincine İlişkin Sontest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin dil bilincine ilişkin sontest puanlarının elde edilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Grupların Dil Bilinci Sontest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	30.767	923	0.11118	0.9148
Deney Grubu	30	30.233	907		

Tablo 4.6’de deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin dil bilinci son test puanları Mann Whitney U testi sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları sonucunda iki grubun dil bilinci son test puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.2.3. Kontrol Grubunun Dil Bilincine İlişkin Öntest- Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerisinin dil bilincine ilişkin öntest ve sontest puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Kontrol Grubu Dil Bilinci Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest – Sontest					
Negatif Sıra	3	10.667	32		
Pozitif Sıra	27	16.037	433	-3.0089	0.0026221
Eşit	0		0		
Toplam	30				

Tablo 4.7’de kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerilerinin dil bilinci öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, kontrol grubunun dil bilinci öntest ve sontest puanları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu bireylerinin olumlu anlamda gelişme göstermediği görülmektedir. Geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmenin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisinin dil bilincini geliştirmediği söylenebilir.

4.2.4. Deney Grubunun Dil Bilincine İlişkin Öntest - Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

Deney grubunun hazırlıklı konuşma becerisinin dil bilincine ilişkin öntest ve sontest puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney Grubu Dil Bilinci Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Sıra	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest – Sontest		Ortalaması			
Negatif Sıra	16	17.281	276.5		
Pozitif Sıra	12	15.458	185.5	-2.7813	0.0054134
Eşit	2	15	3		
Toplam	30				

Tablo 4.8’de deney grubunun hazırlıklı konuşma becerilerinin dil bilinci öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubunun konuşma düzeni öntest ve sontest puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın pozitif sıralara yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Yani deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini dil bilinci özelinde geliştirdiği söylenebilir.

4.3. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLI KONUŞMA BECERİLERİNİN KONUŞMACININ PSİKOLOJİK DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.3.1. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Öntest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest puanlarının elde edilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Grupların Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Öntest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra	Sıra	U	P
		Ortalaması	Toplamı		
Kontrol Grubu	30	30.767	923	0.11203	0.9108
Deney Grubu	30	30.233	907		

Tablo 4.9’da deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşmacının psikolojik durumu öntest puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda iki grubun konuşmacının psikolojik durumu öntest puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.3.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerinin Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Sontest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin sontest puanlarının elde edilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Grupların Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Sontest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	24.767	743	2.5645	0.01033
Deney Grubu	30	36.233	1087		

Tablo 4.10’da deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin sontest puanları Mann Whitney U testi sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları sonucunda iki grubun konuşmacının psikolojik durumu sontest puanları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu verilere göre video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisinin konuşmacının psikolojik durumunda geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmeye göre bireyler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

4.3.3. Kontrol Grubunun Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Öntest-Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerisinin konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest ve sontest puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Kontrol Grubu Konuşmacının Psikolojik Durumu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Sıra	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest – Sontest		Ortalaması			
Negatif Sıra	3	10.667	32		
Pozitif Sıra	27	16.037	433	-3.5539	0.00037953
Eşit	0		0		
Toplam	30				

Tablo 4.11’de kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, kontrol grubunun konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest ve sontest puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu bireylerinin olumlu anlamda gelişme göstermediği görülmektedir. Geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmenin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisinin konuşmacının psikolojik durumuna etki etmediği söylenebilir.

4.3.4. Deney Grubunun Konuşmacının Psikolojik Durumuna İlişkin Öntest - Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

Deney grubunun hazırlıklı konuşma becerisinin konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest ve sontest puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney Grubu Konuşmacının Psikolojik Durumuna Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Sıra	Sıra	Z	P
Öntest – Sontest		Ortalaması	Toplamı		
Negatif Sıra	16	17.281	276.5		
Pozitif Sıra	12	15.458	185.5	-4.7506	0.0000002028
Eşit	2	15	3		
Toplam	30				

Tablo 4.12’de deney grubunun hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşmacının psikolojik durumuna öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubunun konuşmacının psikolojik durumuna ilişkin öntest ve sontest puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın pozitif sıralara yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Yani deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini konuşmacının psikolojik durumuna özelinde geliştirdiği söylenebilir.

4.4. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ HAZIRLIKLIL KONUSMA BECERİLERİ GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

4.4.1. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Öntest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerilerine ilişkin öntest toplam puanlarının elde edilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Öntest Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	34.45	1033.5	1.747	0.08063
Deney Grubu	30	26.55	796.5		

Tablo 4.13’te deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerileri öntest puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda iki grubun konuşma düzeni öntest puanları arasında ($p > 0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre grupların hazırlıklı konuşma becerileri öntest toplam puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

4.4.2. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Sontest Bulgularının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerileri toplam puanlarına ilişkin sontest puanlarının elde edilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Grupların Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Sontest Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol Grubu	30	27.217	816.5	1.4497	0.14715
Deney Grubu	30	33.783	1013.5		

Tablo 4.14'te deney ve kontrol gruplarının hazırlıklı konuşma becerileri toplam sontest puanları Mann Whitney U testi sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları sonucunda iki grubun hazırlıklı konuşma becerileri sontest toplam puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.4.3. Kontrol Grubunun Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerisine ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Kontrol Grubu Hazırlıklı Konuşma Becerileri Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest – Sontest					
Negatif Sıra	3	10.667	32		
Pozitif Sıra	27	16.037	433	-0.31899	0.74973
Eşit	0		0		
Toplam	30				

Tablo 4.15'te kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, kontrol grubunun hazırlıklı konuşma becerisine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu verilere göre, geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin

hazırlıklı konuşma becerisi üzerinde etkili olmadığı ve gelişme göstermediği söylenebilir.

4.4.4. Deney Grubunun Hazırlıklı Konuşma Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun hazırlıklı konuşma becerisine ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarından elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney Grubu Hazırlıklı Konuşma Becerileri Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öntest – Sontest					
Negatif Sıra	16	17.281	276.5		
Pozitif Sıra	12	15.458	185.5	-3.3213	0.000896
Eşit	2	15	3		
Toplam	30				

Tablo 4.16’da deney grubunun hazırlıklı konuşma becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubunun hazırlıklı konuşma becerisine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında ($p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın pozitif sıralara yani sontest lehine olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisinin, konuşma düzeni üzerinde gelişme gösterdiği ancak bu gelişmenin anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Türkçe Öğretim Programı kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin yapmış olduğu hazırlıklı konuşma becerilerine yönelik çalışmada geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerinin konuşma düzeni üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı saptanmıştır.
- Türkçe Öğretim Programı kapsamında 7. sınıf Türkçe kitabında yer alan hazırlıklı konuşma becerileri konularının uygulatıldığı kontrol grubu öğrencilerinde hazırlıklı konuşma becerisinin dil bilinci üzerinde geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın; video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin dilbilinci özelinde olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır.
- Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerisinin konuşmacının psikolojik durumuna yönelik olumlu yönde etki gösterdiği saptanmıştır. Buna karşı; geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin, kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerisinin konuşmacının psikolojik durumuna yönelik olumsuz yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

- Hazırlıklı konuşma becerisinin; konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacının psikolojik durumundan alınan toplam puanlar değerlendirildiğinde; kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Fakat öntest puanları denk olan bu iki grubun, öntest ortalama puan değerleri incelediğinde deney grubunun puan ortalamasının; kontrol grubunun ortalama puan değerinden daha geride olduğu görülmektedir. Son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen deney grubunun ortalama puan değerinde artış olmuş, kontrol grubunda da ortalama puan değerinde anlamlı bir fark ortaya çıkaracak bir artış olmamıştır. Bu durumdan kaynaklı kontrol ve deney gruplarının kendi içinde yapılmış olan değerlendirmelerine bakıldığında ortaya çıkan sonuçlar şu biçimdedir:

1. Geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmelerin, kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerisi üzerinde etkili olmadığı ve kontrol grubunun anlamlı fark yaratacak kadar gelişme göstermediği saptanmıştır.
2. Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu ve deney grubunun anlamlı fark yaratacak kadar gelişme gösterdiği saptanmıştır.

21. yüzyılın eğitim ve öğretim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanımıyla öğrenme ve öğretme biçimleri ile yöntemleri değişmektedir. Öğrenme ortamları, teknolojiyi kullanarak yeni öğrenme yollarını desteklemektedir. Teknolojinin kullanıldığı ortamların öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkisi vardır (Wasson, 1997). Bireylerin, öğrenmeye ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve gereksinimlerine de önem vermek gerekir. Bu bağlamda özdüzenlemeyi de değerlendirmek olanaklıdır. Pintrich (2000), özdüzenlemeyi öğrencilerin bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kendi öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, kendi öğrenmelerini kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlarken; Zimmerman (2000) ise; özdüzenlemeyi önceden düşünme, performans ve değerlendirme evreleri olarak sınıflamıştır.

Bireyler özdüzenleme yaparken ortaya yansıtıcı düşünme çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünme, gizil olan öğrenme alışkanlıklarını ortaya çıkarmaya, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerisi geliştirmeye, karşılaşılan problemlere yöntemler geliştirmeye ve teknik boyutta yapılan işe yönelik iyileştirme süreci geliştirmeye yardımcı olacak bir beceridir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009:90). Açık göz

(2006:69) etkileşimin, dil aracılığıyla gerçekleştiğine ve bir işi öğrenenden daha iyi bilen bireylerin öğrenenlerin yakınsal gelişim alanına (zone of proximal development) girerek öğrenenin gereksinim duyduğu ipuçlarını, yardımı ve desteği sağlaması gerektiğine vurgu yapar.

Senemoğlu (1997), bilişi bir şeyin farkında olunması ve onun anlaşılmasıyla eşdeğer tutarken; bilişötesini “yürütücü biliş” olarak tanımlamakta; bireyin nasıl öğrendiğinin farkında olmasının bir şeyi öğrenmesinden ya da anlamasından daha önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu fark; bilişötesinin, bilişten daha üst düzeyde sıralanmış zihinsel süreçler olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında bilişsel farkındalık kazanarak özdüzenleme yapan bireylerin anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu görülmektedir. Nitekim; Kartallıoğlu (2015)'nin bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında, bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığı, kendi konuşmalarına yönelik farkındalıklarının ve hazırlıklı konuşma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Ayrıca aynı çalışmada; öğrenciler, uygulama sonrası kendilerine olan güvenlerinin arttığını, dinleyicilerle göz teması kurduklarını ve psikolojik durumlarının olumlu yönde değiştiğini vurgulamaktadır. Nakatani (2005) ise, sözel iletişim yöntemi eğitimi alan öğrencilerin, yöntem eğitimi almayan öğrencilere göre konuşma sınavlarında daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Özdüzenleme kapsamında yapılan bir diğer çalışmada Karakaya (2017); özdeğerlendirme sürecinin, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini geliştirmede ve kendi öğrenme süreçleri hakkında daha bilinçli duruma gelmelerine yardımcı olduğunu ve ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik güdülerini arttırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar; bireylerin, hazırlıklı konuşma becerisini ve konuşma sırasındaki psikolojik durumunu olumlu yönde geliştirmesi yönüyle video destekli özdeğerlendirme uygulanan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Konuşma eğitimi ile ilgili Kuru (2017)'nin yapmış olduğu çalışmada da hazırlıksız konuşma becerisi için mikro öğretim tekniği ile bireylerin gelişme gösterdiği ancak hazırlıklı konuşma becerisine bakıldığında mikro öğretim tekniği ile gelişme göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca deney grubu; konuşma düzeni yani konuya hakim olma ve içeriği zenginleştirme noktasında eksik kalmış, dilbilinci ve psikolojik duruma etki eden noktalarda daha fazla gelişme göstermiştir. Bu

noktada; video destekli özdeğerlendirme yapan bireylerin, hazırlıklı konuşma becerisinin alt bölümlerinde göstermiş olduğu gelişme yönü ile benzerlik gösterirken; Kuru (2017)'nin çalışmasında, hazırlıklı konuşma becerisinin yeteri düzeyde gelişme olmaması noktasında bu çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Buna karşın Kardaş ve Şahin (2016)'in ortaya koyduğu çalışmada mikro öğretim tekniğinin Türkçe konuşma becerisi başarısı ve Türkçe konuşma kaygısı üzerinde çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmış, ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Kuzu (1996) da yaptığı doktora tezinde mikro öğretimin, öğretmen adaylarının kusur ve yanlışlarını görüp düzeltmelerinde, bir ekip karşısında konuşurken heyecanı kontrol etmede, konuşma bozukluklarının farkına varıp düzeltmelerinde, kendilerine güveni arttırmada çok fayda sağladığını ifade etmiştir. Bulut (2015) ise mikro öğretim tekniğinin konuşma becerisi ve kaygısına etkisini ortaya koymak için yapmış olduğu çalışmada konuşma eğitimine yönelik derslerde buna benzer uygulamaların olması için konunun üzerine özellikle eğilinmesi gerektiğine vurgu yapar. Ayrıca kişinin kendi video kaydını izlemesi, performansı ile ilgili dönütler alması, dolayısıyla doğru ve yanlışlarını görmesiyle meydana gelen “öz yüzleşmenin” önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Mikro öğretim tekniği ile gerçekleştirilen konuşma becerisine yönelik çalışmalar incelediğinde; bireylerin konuşma becerisinin, dil bilincinin ve psikolojik durumunun olumlu yönde gelişme göstermesi; video destekli özdeğerlendirme yapan bireylerin göstermiş olduğu gelişim yönüyle paralellik göstermektedir.

Erden (2014), yöntem ve tekniklere yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında; öğretmenlerin bazı yöntem ve tekniklere yönelik pek fazla bilgi sahibi olmadıkları ayrıca konuşma eğitimi yöntem/tekniklerin uygulanmasında birçok sorun yaşandığı; fakat genel anlamda öğretmenler tarafından anadil öğretiminde konuşma becerisine verilen önemin ve duyulan gerekliliğin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çağdaş bir medeniyet olma yolunda konuşma eğitiminin önemli olduğunu ve farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Gün (2018)'ün yapmış olduğu çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin konuşma eğitimine gereken zamanı istemelerine rağmen ayıramadıkları, etkinlik geliştirmede yetersiz kaldıkları; öğrencilerin ise konuşma eğitiminin önemini farkında olmadıkları, konuşmalarını geliştirmeye çalışmadıklarını ancak bireylerin farklı yöntem ve teknikleri uygulamaktan hoşlandıkları sonucuna varmıştır. Erden

(2014) ve Gün (2018)' ün de yapmış olduğu çalışmadan hareketle video destekli özdeğerlendirme ile bireylerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik bu yöntemin uygulanabileceği ve farklı bir yöntem olması yönüyle öğrencilerin dikkatini çekebileceği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Yukarıda belirtilen çalışmalarla benzer sonuçlar içeren bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin; “Konuşmaya uygun hitap tarzıyla başlama”, “Giriş bölümü oluşturma”, “Giriş bölümünü normal uzunlukta sunma”, “Konuyu güncelleştirme”, gibi konuşma düzeni ile ilgili alt bölümünde özdeğerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişimine yeterli katkıyı sağlamamıştır. Öğrencilerin öğretmen dönütüne de gereksinim duydukları düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin; “Sesleri doğru çıkarma”, “Kelime ya da cümle tekrarı yapma”, “Konuşma akışını bozan gereksiz sesler çıkarma”, “Gereksiz duraklamalar yapmama” gibi dil bilinci gerektiren noktalarda gelişme gösterdiği özdeğerlendirme yaparak bu alanlardaki eksikliklerini giderebildikleri ve konuşmalarını daha etkileyici hale getirdikleri görülmüştür.

Deney grubu öğrencileri; “Duruşuyla kendine güven verme”, “Dinleyenlerle göz teması kurma”, “Gereksiz hareketler yapmama”, “Sesi titrememe” gibi konuşmacının psikolojik durumunu etkileyen noktalarda özdeğerlendirme yapabilmiş, bu becerilerini geliştirmiştir. Bu durum bireylerin kendisini izleyerek değerlendirmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın ve ilgili çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; özdeğerlendirme becerilerine sahip öğrencilerin, öğrenmede her zaman etkin durumda oldukları ve kendilerine belirledikleri amaçlara ulaşmak için sahip oldukları yeteneklerin, avantajların, dezavantajların ve sınırlılıklarının farkında oldukları düşünülebilir. Buna ek olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar; video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin konuşma becerisinin geliştirilmesinde güçlü bir öğretimsel yaklaşım olduğunu göstermektedir. Buna karşın geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmelerin konuşma becerisinin uygulanması sırasında bireylerin gelişimini olumlu yönde etkilemediği ve bireylerin eksik oldukları noktaları düzeltmede yetersiz olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve alan araştırmacıları için birtakım önerilerde bulunulmuştur. Buna göre;

- Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin konuşma becerisine etkisi dikkate alındığında; öğretmenler sınıf içi uygulamalarında bu tekniğe yer verebilir.
- Video destekli özdeğerlendirme etkinlikleri farklı öğretim aşamalarında kullanılabilir.
- Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisinin üzerindeki verimliliğini sıyan öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Türkçe ders kitaplarında özdeğerlendirmeyi ön plana çıkaran konuşma etkinliklerine yer verilebilir.
- Özdeğerlendirmeye dayalı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisi dikkate alındığında; özdeğerlendirme merkezli uygulamalar, Türkçe eğitiminin farklı beceri alanlarında da (dinleme, okuma, yazma) sıyanabilir.
- Video destekli özdeğerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisi de araştırılabilir.
- Öğrencilerin konuşma düzeninin geliştirmesi için ders içerisinde konuşma becerisine verilen önem arttırılabilir, geliştirmeye yönelik yöntem/teknikler uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü., K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humbolt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akbulut, A., Ş. (2015). *Kim Güzel Konuşmak İstemez ki? Diksiyon Sanatı Uygulamalı Alıştırma* (1.Baskı). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (10):73-94.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(20): 405-420.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitim Öğretim ve Araştırma Dergisi*, (16):16-21.
- Aksan, D. (1988). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arsal, Z. (2014). Mikro Öğretimin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3): 137-15.
- Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin “Topluluk Karşısında Konuşma” ile İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 221-231.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayrancı, B., Mutlu, H., (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5/7: 119 -130.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, M., Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17/3: 743-754.
- Brooks, G. & Books M.G. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Bulut, K. (2015). *Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana Dili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1): 57-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2014a). *Deneysel Desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014b). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (7.baskı)*. Trabzon: Celepler Matbacılık
- Çerçi, A. (2014). Telaffuz, Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi. *Turkish Studies Dergisi*, 9(3): 467-485.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 1: 59-71.
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi*. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, L., Manion, L.ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge Cottrell.
- Cooperstein, E.S. ve Kocevar W.E. (2004). Beyond Active Learning: a Constructivist Approach to Learning, *Reference Services Review*, 32(2): 141-148.
- Cunningham D., Duffy T., ve Jonassen D. (1995). *7. Constructivism: Implications For the Design and Delivery Of Instruction*. 23.01.2019, <http://homepages.gac.edu/~mkoomen/edu241/constructivism.pdf>
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü.
- Demir, M.K. ve Budak H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ile Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41: 30-41.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000) *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayinevi.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayinevi.
- Dervişoğlu, İ. ve Yılmaz, M.Y. (2004). *Güzel ve Etkili Konuşma-Kurallar, Egzersizler, Metinler*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 185-204.
- Döğer, D. (2016). *Keman Eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemine Dayalı Uygulamaların Öğrenci Performansına ve Tutumuna Etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dülger, M. (2011). *Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi AnaBilim Dalı.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eren, A., Özen, R. ve Karabacak, K. (2009). Yapılandırmacı Bakış Açısıyla Hizmetçi Eğitim: ihtiyaç, Kariyer, Öğrenme ve Motivasyon Boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2/24: 29-487.
- Ergenç, İ. (1994). *Türkiye'deki Anadili Sorunu*. Dil Dergisi, 25: 12-15.
- Ergin, M. (1999). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Erim, A. ve Yöndem, S. (2009). Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 45-55.
- Ersoy, A. (2005). *İlköğretim Bilgisayar Destekli Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi*. *The Turkish Online of Educational Technology*. 20.12.2018, <http://www.tojet.net/articles/4420.html>.
- Girgin, M.C. (2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 7(1): 15-28.
- Glaserfeld, V.E. (1984). *An Introduction to Radical Constructivism*. 15.02.2019, <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/070.1.pdf>
- Göçer, A. (2008). Performans Görevi ile İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı. *Dil Dergisi*. 137(8): 7-17.
- Görgeç, İ. (2003). Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24: 56-63
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, E. (2018). *8. Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş F. ve Akyol H. (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürses, R. (2009). *Türkçenin Zenginlikleri ve Anlatım Gücü. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2010a). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamzadayı, E. (2010b). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Anadili Öğretimi Açısında İşlevselliği*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, (3) :31- 48.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3): 135-151.

- Hardy M.D. ve Taylor P.C., (1997). Von Glasersfeld's Radical Constructivism: A Critical Review. *Science and Education*, (6):135-150.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to Early Childhood Education, Edition 3*. New York: Macmillan Publ.
- İlliez, M. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaalioglu, S.K. (1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı-Kompozisyon*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Karadağ E., Deniz S., Korkmaz T., Gürkan D. (2008). Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2): 383-402.
- Karadağ, R., Akkaya, A. (2013). İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinde Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2): 39-59
- Karakaya, B. (2017). *İkinci Dil Konuşma Becerisinde Öz Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İngiliz Dil Eğitimi.
- Karakoç, Ö.B., Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*. 1(2), 342-356.
- Karakuş, İ. (1997). Çocukta Dil Gelişimi. *Türk Dili I*, 544: 372-379.
- Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (Birinci Cilt)*, Gazi Üniversitesi, 166-184.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, M. ve Şahin, E. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30): 263-275.
- Kartallıoğlu, N. (2018). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4): 1160-1186.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi
- Kaya, Z. (2005). *Ed. Uzman Öğretmenlik Baş Öğretmenlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kayasandık, A. (2016). *Türk Dili Dersi 2 Sunuları*. 24.01.2019, <http://www.turkdili.gen.tr/tuerk-dili-2.html>.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesercioğlu T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kılıç, İ.Y. (2008). *Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kitao, S.K. ve Kitao, K. (1996). *Testing Speaking*. 01.02.2019, <http://www.eric.ed.gov.ED398261>
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154): 82-92.
- Koç, G., Korkmaz, İ., Coşkun, M., Sarı, M., Ünver, N., Kıldan, O., Tok, Ş. ve Tok, T. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Korkmaz, S. (1996). Okulda Konuşma Eğitimi. *Çağdaş Eğitim*, 21(221): 43-48
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Küçüköğlü, A.; Köse, E.; Taşgın, A.; Yılmaz, B.Y.; Karademir, Ş. (2012). Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 19-32.
- Kuran, K. (2009). Mikro Öğretimin Öğretmenlik Meslek Bilgi ve Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11): 384-401.
- Kuru, O. (2017). Mikro Öğretim Tekniğinin Akıcı Konuşma Becerisine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 792-810.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13: 267-309.
- Marulcu, İ.; Dedetürk, A. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikro-Öğretim Yöntemini Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25): 353-372.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. 25 Nisan 2019, <https://psycnet.apa.org/record/1943-03751-001>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6- 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. 2 Şubat 2018, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf>
- Nakatani, Y. (2005). *The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use*. The Modern Language Journal, 89: 76-91. 25 Nisan 2019, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0026-7902.2005.00266.x>
- Okur, S. (2013). *Diksiyon Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Öteki Adam Yayınları.
- Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589: 9-14
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2005a). Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı. *Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 1(2): 67-74.

- Özbay, M. (2005b). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 16 Fall 2005: 177-184.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2010). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (2004). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkan, H. (2012). Yapılandırmacı Odaklı Öğretim Tasarımı Modeli Örneği. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute Volume*, 15:28.
- Özkırımlı, A. (2007). *Türk Dili, Dil ve Anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, M., Özgöl, M. ve Akkan, Y. (2018). Ortaokul Öğrencilerine Üst Bilişsel Öz-Düzenleme Öğretimine Yönelik Karşılaştırmalı Durum Çalışması: Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşleri ve Tasarladığı Etkinlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48: 54-84.
- Pamuk, O. (1999). *Öteki Renkler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Perkins D.N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(2): 354-371.
- Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekarters M., Pintrich P.R. ve Zeidner M. (Eds), (2005: 452-502) *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Sağır, M. (2004). Temel Eğitim Okullarında Konuşma Eğitimi Ve Ağızlar. *Türk Dili*, 625: 12-16.
- Sağiroğlu, Z. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Ünitelere Uygulanması*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü Tarih Eğitimi.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi- Muğla İli Örneğinde*. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savery M. and Duffy, T. (1995). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In David H. Jonassen, ed. *Hand Book Of Research For Educational Communications and Technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, (170-197).
- Semerci, Ç. (2011). Mikro Öğretim Uygulamalarının Çok-Yüzeysel Rasch Ölçme Modeli ile Analizi. *Eğitim ve Bilim 2011*, 36(161).
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kültürüvi.
- Şengül, M. ve Baskın, S. (2016). *Etkinliklerle Hafta Hafta Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Ankara: Tudem Yayınevi.
- Şimşek, H.A. (2004). *İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşer, S. (2001). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12: 90-112.

- Temizyürek, F. (2007a). İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2): 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan M. (2007b). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Teyfur M. ve Teyfur E. (2012). *Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği)*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2):66-81, 17.01.2019, <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi*. Elazığ Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçuoğlu, Ü.F., Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7): 735750.
- Tüfekçi A.S. ve Kocabatmaz, H. (2013) The Reflection of Social Gender Roles in "Life Sciences" Course Book and Students. *III. International Conference on Critical Education, Ankara Üniversitesi*.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma Teknikleri (Konuşma, Yazma)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel.
- Vural, H. (2012). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Tokat: Taşhan Kitap.
- Wasson, B. (1997). Advanced educational technologies: The learning environment. *Computers in Human Behavior*, 13(4), 571-594.
- Wilson, J.A. (1997). *A Program to Develop the Listening and Speaking Skills of Children in a First Grade Classroom*. 24.01.2019, <http://www.eric.ed.gov/ED415566>.
- Wood, T. (1995). *From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn*. 02.01.2019, <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781136476013/chapters/10>.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2012). *Üniversiteler için Türkçe 2 Sözlü Anlatım*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2001). *Doğru, Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya: Selçuk Üniversitesi*, 695-701
- Yavuz, O.C. (2014). *Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Sistemi ile Zenginleştirilmiş Akran Öğretiminin 7. Sınıf Rasyonel Sayılar Konusunda Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarının Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeniova, Ö. ve Aşçıoğlu, S. (2006). Hastane İnfeksiyonları Alanında Farklı Bir Araştırma Yöntemi 'Yarı-Deneysel (Quasi-Experimental)' Araştırma Tasarımları. *Hastane İnfeksiyonları Dergisi*, 10(4): 219-226.
- Yeşildere, S., ve Türnüklü, E.B. (2004). Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(16): 39-49.
- Yıldırım, Ü. (2008). Coğrafya Öğretiminde Proje. Özey R., ve Demirci, A (Ed.). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar*. Ankara: Aktif Yayınevi, 171-191.

- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açıdan İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15): 185-204.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakul, B. ve Demirel Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. (Contributions of Constructivist Learning Approach to Learners Metacognitive Awareness). *Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* (*International Journal of Curriculum and Instructional Studies*). 1(1): 71-85.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. In M.Boekaerst, P.R. Pintrich& M. Zeidner (Eds), *Handbook of self regulation*, 13-39.



EKLER**EK 1. Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/4175350
Konu: Araştırma İzin Talebi

20/04/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 10/04/2015 tarihli ve 62927161/100-5819 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Canan Nuriye YILDIRIM'ın "Video Destekli Öz Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrencilerin Hazırlıklı Konuşma Becerisine Etkisi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey İlçesindeki bulunan Hürriyet ortaokuluna anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şahinbey İlçesindeki bulunan Hürriyet ortaokuluna anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa YANMAZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../04/2015

Mustafa CANARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Md.Yrd. Yusuf TÜFEKÇİ-Strateji Geliştirme Şef. E.YILDRIM
Tel: (0342) 231 10 58-4330
Faks: (0342) 232 24 10

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı-Soyadı Canan Nuriye YILDIRIM
Kurumu / Üniversitesi Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak il(ler) Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi İlimiz Şahinbey ilçesinde bulunan Hürriyet Ortaokulunda.
Araştırmanın konusu "Video Destekli Öz Değerlendirme Etkinliklerinin Öğrencilerin Hazırlıklı Konuşma Becerilerine Etkisi"
Üniversite / Kurum onayı Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi Var
Veri toplama araçları "Ön Test Son Test, Kontrol Grubu Yarı Deneysel Çalışma"
Görüş istenen Birim/Birimler -----

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Bu araştırma izni isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 07.03.2012 tarihinde yayımlanan 2012/13 sayılı "**Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri**" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında uygulanmak istenen çalışmanın bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve söz konusu çalışmanın Gaziantep ili Şahinbey ve ilçesinde bulunan Hürriyet Ortaokulu 7/C ve 7/F Sınıfı öğrencilerine uygulanması **uygun görülmüştür.**

Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.

Komisyon kararı Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

15.04.2015
Komisyon Başkanı
Yusuf TÜFEKÇİ
Müdür Yardımcısı

Üye
Orhan YURTALANOĞLU
Öğretmen

Üye
Bilal YAZICI
Öğretmen

EK 2. KONUŞMA DEĞERLENDİRME FORMU

Madde No	ÖLÇÜTLER	Tamamen Gözlendi	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi	Hiç Gözlenmedi
1.	KONUŞMA DÜZENİ					
1.1	Konuşmaya Başlangıç					
1.1.1.	Konuşmaya, uygun hitap tarzıyla başlıyor mu?					
1.1.2.	Konuşma konusunun başlığını sunuyor mu?					
1.1.3.	Konunun bölümlerini kısaca tanıtıyor mu?					
1.2.	Konuşmanın Giriş Bölümü					
1.2.1.	Giriş bölümü oluşturulmuş mu?					
1.2.2.	Konuşmaya ilgi çekici ifadelerle (atasözü, şiir, tasvir, hatıra vs.) giriş yapıyor mu?					
1.2.3.	Giriş bölümünü normal uzunlukta sunuyor mu?					
1.3.	Konuşmanın Gelişme Bölümü					
1.3.1.	Konuşmayı ilgi çekici hâle getirmek için uygun araçlardan (resim, grafik, fotoğraf, afiş vb.) yararlanıyor mu?					
1.3.2.	Konuya uygun atasözü, deyim ve özdeyiş kullanıyor mu?					
1.3.3.	Konuya uygun hikâye, masal, fıkra vb. anlatıyor mu?					
1.3.4.	Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler veriyor mu?					
1.3.5.	Konuyu güncelleştirebiliyor mu?					
1.3.6.	Konuya uygun söz sanatlarından yararlanıyor mu? (Kişileştirme, mecaz vs.)					
1.3.7.	Konuşurken, dinleyenlere ara hitaplar yapıyor mu?					
1.3.8.	Konuşurken konu dışına çıkıyor mu?					
1.3.9.	Konuyla ilgili duygu ve düşünce zenginliği var mı?					
1.3.10.	Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekliyor mu?					
1.3.11.	Ana düşünceyi yansıtabiliyor mu?					
1.4.	Konuşmanın Sonuç Bölümü					
1.4.1.	Sonuç bölümü oluşturulmuş mu?					
1.4.2.	Sonuç ifadeleri, ana düşünceyle uyuyor mu?					
1.4.3.	Şiir, atasözü, özdeyiş vb. edebî ürünleri kullanıyor mu?					
1.4.4.	Konuşmayı, etkileyici bir ifadeyle bitiriyor mu?					
1.5.	Konuşmayı Bitiriş Şekli					
1.5.1.	Konuşmayı özetliyor mu?					
1.5.2.	Konuşmayı, nezâket ifadelerini kapsayan cümlelerle bitiriyor mu?					
2.	DİL BİLİNCİ (BİLGİ ve DİLİ KULLANMA BECERİSİ)					
2.1.	Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme					
2.1.1.	Sesleri doğru çıkarabiliyor mu?					

2.1.2.	Sesleri, gereksiz yere uzatıyor mu?						
2.1.3.	Konuşma esnasında kelimelerdeki sesleri yutuyor mu?						
2.1.4.	Akıcılığı sağlamak için gerekli yerlerde ulama yapıyor mu?						
2.1.5.	Kelime ya da cümle tekrarı yapıyor mu?						
2.1.6.	Sürekli devrik cümle kuruyor mu?						
2.1.7.	Ezbere mi konuşuyor?						
2.1.8.	Standart Türkçe ile konuşabiliyor mu?						
2.1.9.	Konuşma akışını bozan gereksiz sesler (eeee, ıııı, ıııııı vs.) çıkarıyor mu?						
2.1.10.	Konuşma hızını dinleyenlerin anlayabileceği bir şekilde ayarlayabiliyor mu?						
2.1.11.	Dinleyenlerin duyabileceği ses şiddetiyle konuşuyor mu?						
2.1.12.	Doğal konuşuyor mu?						
2.2.	Dilin İç Yapı Unsurlarını Uygulayabilme						
2.2.1.	Kelimeler arasında anlam ilişkisi kurabiliyor mu?						
2.2.2.	Gereksiz kelimeler kullanıyor mu?						
2.2.3.	Anlamlı cümleler oluşturabiliyor mu?						
2.2.4.	Cümleler arasında anlam ilişkisini kurabiliyor mu?						
2.2.5.	Cümleyi toparlayabiliyor mu?						
2.2.6.	Anlamını algılatmak istediği kelimelere vurgu yapabiliyor mu?						
2.2.7.	Kelimelerdeki duygu ve düşünceyle ilgili fonetik akışı, dil bilinci çerçevesinde yönlendirebiliyor mu?						
2.2.8.	Kelime ve kelime gruplarının anlamını vurgulayacak şekilde uygun yerlerde duruyor mu?						
2.2.9.	Gereksiz duraklamalar yapıyor mu?						
2.2.10.	Konuşma dili ile beden dili arasında uyum var mı?						
3.	KONUŞMACININ PSİKOLOJİK DURUMU						
3.1.	Duruşuyla kendine güveni ifade ediyor mu?						
3.2.	Sempatik davranışlar sergiliyor mu?						
3.3.	Dinleyenlerle göz teması kuruyor mu?						
3.4.	Dinleyenlerin çeşitli tavırlarından etkileniyor mu?						
3.5.	Gereksiz hareketler yapıyor mu?						
3.6.	Sesi titriyor mu?						

EK 3. Konuşma Becerisine Yönelik Özdeğerlendirme Formu

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ	ÖĞRENCİ İSMİ:					Kendi Düşüncelerim
	PUANLAR					
ÖLÇME	1 (çok kötü)	2(kötü)	3(orta)	4(iyi)	5(çok iyi)	
1. Konuşmaya Başlangıç						
Konuşmaya uygun hitap tarzıyla başladım.						
Konuşma konusunun başlığını sundum.						
Konunun bölümlerini kısaca tanıttım.						
2. Konuşmanın Giriş Bölümü						
Giriş bölümünü oluşturdum.						
Konuşmaya ilgi çekici ifadelerle giriş yaptım.						
Giriş bölümünün uzunluğu normal tuttum.						
3. Konuşmanın Gelişme Bölümü						
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlattım.						
Konuşmamı bütünlük ve tutarlık içinde sürdürdüm.						
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdim.						
Konuşurken konu dışına çıkmadım.						
Ana düşüncemi yansıtabildim.						
Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledim.						
Konuşmayı ilgi çekici hale getirmek için uygun araçlardan (resim, grafik, fotoğraf vb.) yaralandım.						
Konuya uygun atasözü deyim, özdeyiş, masal, hikaye vb kullandım.						
4. Konuşmanın Sonuç Bölümü						
Sonuç bölümünü oluşturdum.						
Konuşmayı özetledim.						
Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdim.						
Sonuç ifadelerim ana düşüncemi yansıttı.						
5. Beden Dili						
Konuşurken ellerimi kullandım.						
Dinleyenlerle göz teması kurdum.						
Gereksiz hareketler yaptım.						
Konuşurken heyecanlandım.						
Mimiklerim konuşmayı destekledi.						
Bedenimin duruşu düzgündü.						
6. Dilin Dış Yapı Unsurlarını						

Uygulayabilme						
Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurdum.						
Konuşmamda nezaket kurallarını uyguladım.						
Tekrara düşmeden konuştum.						
Standart Türkçe ile konuştum.						
Konuşmamda uygun hitap ifadeleri kullandım.						
Karşımdakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuştum.						
Akıcı bir biçimde konuştum.						
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.						
Konuşurken gereksiz sesler çıkarttım.						
Konuşurken nefesimi ayarladım.						
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştum.						
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.						
7. Dilin İç Yapı Unsurlarını Uygulayabilme						
Kelimeler arasında anlam ilişkisi kurabildim.						
Gereksiz kelimeler kullandım.						
Anlamli cümleler oluşturabildim.						
Cümleler arasında anlam ilişkisi kurabildim.						
Gereksiz duraklamalar yaptım.						
8. Konuşmacının Psikolojik Yönü						
Duruşumla kendime güvendiğimi gösterebildim.						
Sempatik davranışlar sergiledim.						
Gereksiz hareketler yapmaktan kaçındım.						
Sesim titredi.						

Ek 4. Konuşma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirme Formu Öğrenci Örneği

Gemze Aydemir

Sözlü Kültür

KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

1. uygulama

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ ÖLÇME	ÖĞRENCİ İSMİ:					Kendi Düşüncelerim
	PUANLAR					
	1 (çok kötü)	2(kötü)	3(orta)	4(iyi)	5(çok iyi)	
1. Konuşmaya Başlangıç				✓		
Konuşmaya uygun hitap tarzıyla başladım.				✓		
Konuşma konusunun başlığını sundum.				✓		
Konunun bölümlerini kısaca tanıttım.			✓	✓		
2. Konuşmanın Giriş Bölümü				✓		
Giriş bölümünü oluşturdum.				✓		
Konuşmaya ilgi çekici ifadelerle giriş yaptım.				✓		
Giriş bölümünün uzunluğu normal tuttum.				✓		
3. Konuşmanın Gelişme Bölümü				✓		
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlattım.			✓	✓		
Konuşmamı bütünlük ve tutarlık içinde sürdürdüm.	✓					
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdim.				✓		
Konuşurken konu dışına çıkmadım.				✓		
Ana düşüncüyü yansıtabildim.			✓			
Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledim.				✓		
Konuşmayı ilgi çekici hale getirmek için uygun araçlardan (resim, grafik, fotoğraf vb.) yaralandım.			✓			
Konuya uygun atasözü deyim, özdeyiş, masal, hikaye vb kullandım.			✓	✓		
4. Konuşmanın Sonuç Bölümü		✓				
Sonuç bölümünü oluşturdum.		✓				
Konuşmayı özetledim.		✓	✓			
Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdim.			✓			
Sonuç ifadelerim ana düşüncüyü yansıttı.			✓	✓		
5. Beden Dili				✓		
Konuşurken ellerimi kullandım.			✓			
Dinleyenlerle göz teması kurdum.			✓			
Gereksiz hareketler yaptım.		✓				
Konuşurken heyecanlandım.				✓		
Mimiklerim konuşmayı destekledi.				✓		
Bedenimin duruşu düzgündü.				✓		
6. Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme				✓		
Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurdum.			✓			
Konuşmamda nezaket kurallarını uyguladım.	✓					
Tekrara düşmeden konuştum.			✓			
Standart Türkçe ile konuştum.			✓			
Konuşmamda uygun hitap ifadeleri kullandım.			✓			
Karşımdakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuştum.			✓			
Akıcı bir biçimde konuştum.			✓			

Kelimeleri doğru telaffuz ettim.			✓			
Konuşurken gereksiz sesler çıkarttım.	✓					
Konuşurken nefesimi ayarladım.			✓			
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştum.				✓		
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.			✓			
7. Dilin İç Yapı Unsurlarını Uygulayabilme						
Kelimeler arasında anlam ilişkisi kurabildim.				✓		
Gereksiz kelimeler kullandım.		✓				
Anlamlı cümleler oluşturabildim.			✓			
Cümleler arasında anlam ilişkisi kurabildim.				✓		
Gereksiz duraklamalar yaptım.		✓				
8. Konuşmacının Psikolojik Yönü						
Duruşumla kendime güvendiğimi gösterebildim.				✓		
Sempatik davranışlar sergiledim.				✓		
Dinleyenler ile göz teması kurdum.				✓		
Gereksiz hareketler yapmaktan kaçındım.				✓		
Sesim titredi.			✓		✓	

1.

Atatürk'ün Çığdas Türk Tiyatrasına yaptığı katkılar.

KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ	ÖĞRENCİ İSMİ: Merve Akdemir					Kendi Düşüncelerim
	PUANLAR					
ÖLÇME	1 (çok kötü)	2(kötü)	3(orta)	4(iyi)	5(çok iyi)	
1. Konuşmaya Başlangıç				X		
Konuşmaya uygun hitap tarzıyla başladım.					X	
Konuşma konusunun başlığını sundum.					X	
Konunun bölümlerini kısaca tanıttım.				X		
2. Konuşmanın Giriş Bölümü			X			
Giriş bölümünü oluşturdum.				X		
Konuşmaya ilgi çekici ifadelerle giriş yaptım.			X			
Giriş bölümünün uzunluğu normal tuttum.				X		
3. Konuşmanın Gelişme Bölümü			X			
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlattım.			X			
Konuşmamı bütünlük ve tutarlık içinde sürdürdüm.				X		
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdim.				X		
Konuşurken konu dışına çıkmadım.			X			
Ana düşünceyi yansıtabildim.				X		
Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledim.				X		
Konuşmayı ilgi çekici hale getirmek için uygun araçlardan (resim, grafik, fotoğraf vb.) yaralandım.	X					
Konuya uygun atasözü deyim, özdeyiş, masal, hikaye vb kullandım.	X					
4. Konuşmanın Sonuç Bölümü				X		
Sonuç bölümünü oluşturdum.				X		
Konuşmayı özetledim.			X			
Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdim.	X					
Sonuç ifadelerim ana düşünceyi yansıttı.	X					
5. Beden Dili						
Konuşurken ellerimi kullandım.			X			
Dinleyenlerle göz teması kurdum.				X		
Gereksiz hareketler yaptım.		X				
Konuşurken heyecanlandım.		X				
Mimiklerim konuşmayı destekledi.			X			
Bedenimin duruşu düzgündü.			X			
6. Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme				X		
Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurdum.			X			
Konuşmamda nezaket kurallarını uyguladım.				X		
Tekrara düşmeden konuştum.			X			
Standart Türkçe ile konuştum.				X		
Konuşmamda uygun hitap ifadeleri kullandım.				X		
Karşımdakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuştum.				X		
Akıcı bir biçimde konuştum.			X			

Kelimeleri doğru telaffuz ettim.				X		
Konuşurken gereksiz sesler çıkarttım.		X				
Konuşurken nefesimi ayarladım.				X		
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştum.				X		
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.		X				
7. Dilin İç Yapı Unsurlarını Uygulayabilme				X		
Kelimeler arasında anlam ilişkisi kurabildim.				X		
Gereksiz kelimeler kullandım.		X				
Anlamlı cümleler oluşturabildim.						
Cümleler arasında anlam ilişkisi kurabildim.			X			
Gereksiz duraklamalar yaptım.			X			
8. Konuşmacının Psikolojik Yönü				X		
Duruşumla kendime güvendiğimi gösterebildim.		X				
Sempatik davranışlar sergiledim.		X				
Dinleyenler ile göz teması kurdum.			X			
Gereksiz hareketler yapmaktan kaçındım.				X		
Sesim titredi.			X			

ÖZGEÇMİŞ

Canan Nuriye YILMAZ, 1989 yılında Kilis'te doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kilis'te tamamladı. 2008 yılında başladığı Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nden 2012 yılında mezun oldu. 2013 yılında Gaziantep ilinde MEB bünyesinde göreve başladı. Gaziantep ilinde üç yıl çalıştıktan sonra 2016 yılından beri Kilis'te Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir. Evli ve bir kız çocuğu annesidir.

VITAE

Canan Nuriye YILMAZ was born in 1989 in Kilis. She completed primary and secondary school in Kilis. In 2012, she graduated from the Department of Turkish Language Education which she started in 2008 at Gaziantep University. In 2013 she came into Office in the Ministry National Education in Gaziantep. After she had worked three years in Gaziantep, she has been working in Kilis as a Turkish teacher since 2016. She is married and the mother of a daughter.