



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA  
BECERİLERİNE VE KONUŞMA KAYGILARINA EĞİTSEL  
OYUNLARIN ETKİSİ**

**Huri ASAN**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN**

**Burdur, 2019**



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE  
VE KONUŞMA KAYGILARINA EĞİTSEL OYUNLARIN ETKİSİ**

**Huri ASAN**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Zuhale ÇELİKTÜRK SEZGİN**

**Burdur, 2019**



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18/07/2019 tarih ve 2019-295/28 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 22/08/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Huri ASAN'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu tez çalışması Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Zuhal ÇFI İKTÜRK SEZGİN  
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Şeyma UYAR

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

İMZA/MÖHÜR

## BİLDİRİM

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 taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[ ] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[ ] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[ ] Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Huri ASAN

Tarih

İmza



*Bu tezi Sare' me ithaf ediyorum...*

## TEŞEKKÜR

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma birçok kişinin desteği sayesinde gerçekleşmiştir. Tez sürecinin en başından son anına kadar bana tüm gücüyle yardım eden ve rehberim olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN' e, beni danışmanımla tanıştıran Prof. Dr. Osman YILMAZ' a, verilerin analizinde desteğini esirgemeyen Araştırma Görevlisi Dr. Tuncer AKBAY' a, tezimin düzenlenmesi aşamasında yardımlarını esirgemeyen jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL' a ve Dr. Öğr. Üyesi Şeyma UYAR' a, uygulama sürecinde bana kolaylık sağlayan okul müdürüm Akif ALTINDAL' a ve meslektaşım Gülçin İŞLER' e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Tüm yaşamım boyunca başarıya tırmanan basamaklarda beni bir adım ötesi için cesaretlendiren canım annem Medine YILDIRIM' a ve canım babam Mustafa YILDIRIM' a, tezimin yazıya geçmesi için tüm imkanlarını seferber eden kıymetli kayınvalidem Vesile ASAN' a ve kıymetli kaynatam İsmail ASAN' a, iyi ki varlar dediğim kardeşlerim Musa YILDIRIM' a ve Sertan ASAN' a, o olmasaydı bu tez olmazdı diyeceğim tek kişi olan canım eşim Hasan ASAN' a ve bu tez sürecinde annesinden ayrı kalarak en büyük fedakarlığı yapan yavrum Sare ASAN' a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

# İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi

(Yüksek Lisans Tezi)

**Huri ASAN**

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde kullanılan eğitsel oyunların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin ve konuşma kaygılarının üzerinde, deney grubu lehine anlamlı farklılaşmalar oluşturup oluşturamadığını belirlemektir. Araştırmada deneme model türlerinden olan yarı deneme modellerinden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Burdur Altın Terim Solmaz İlkokulunda 4. sınıfa devam eden 28 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, 15 öğrenci ile 4-A sınıfı deney grubunu ve 13 öğrenci ile 4-B sınıfı kontrol grubunu temsil etmektedir. Deney grubunda Türkçe dersleri altı hafta boyunca araştırmacı tarafından eğitsel oyunlarla desteklenerek işlenmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun olarak işlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini ölçmek için Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Hazırlıksız Konuşma Başarısı Rubriği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Hazırlıksız Konuşma Konuları” ve “Türkçe Ders Planlarından” yararlanılmıştır. Ölçme araçları deney ve kontrol gruplarına uygulamanın başında ve sonunda ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi, SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık, histogram grafiği ve boxplot grafiği, Shapiro Wilk testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında işitilebilirlik ve anlamlılık boyutlarından oluşan ses kullanma becerilerini, konu ve düşünce aktarımı, ayrıntılandırma ve zaman kullanımı olmak üzere üç boyuttan oluşan konuşma düzenini ve üslubunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyunların öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaygı durumunun, eğitsel oyunlardan oluşan bu altı haftalık uygulamadan etkilenmemesi, uygulama süresinin kısa olması ile açıklanabilir. Benzer bir çalışma, daha uzun bir uygulama sürecinde daha geniş bir örneklem grubuyla yapılabilir.

*Anahtar Kelimeler:* Eğitsel Oyun, Hazırlıksız Konuşma Becerisi, İlkokul, Konuşma Kaygısı

Sayfa Adedi: 173

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zuhale ÇELİKTÜRK SEZGİN



# **Effect of Educational Games on Speech Skills and Speech Anxiety of Primary School Forth Grade Students**

**(Master Thesis)**

**Huri ASAN**

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is that, educational games used in Turkish lesson primary school 4th grade students over impromptu speaking skills and speech concerns to determine whether it can make significant differences in favor of the experimental group. In the study, pre-test and post-test unequaled control group model, which is one of the semi-experimental model types, was used. 28 students attending 4th grade in Burdur Altın Terim Solmaz Primary School in the fall semester of 2018-2019 academic year are the working group of the research. In this study, 15 students represent 4-A class experimental group and 13 students represent 4-B class control group. In the experimental group, Turkish lessons were taught and supported by educational games for six weeks. In the control group, it was processed in accordance with the teaching-learning approaches in the Turkish Curriculum. As data collection tools; “Speaking Anxiety Scale” developed by Yıldırım (2015) and “Impromptu Speaking Achievement Rubric” developed by the researcher were used to assess students' speaking anxiety levels. In addition, “Personal Information Form”, “Impromptu Speech Subjects” and “Turkish Lesson Plans” prepared by the researcher were utilized. Data analysis was performed with SPSS 22 package program. In the analysis of data, mean, standard deviation, skewness, kurtosis, histogram graph and boxplot graph, Shapiro Wilk test and Mann-Whitney U test were used. According to the results of the study, it was concluded that educational games positively affected the three-dimensional speaking order and style of speech, including the use of voice, which are composed of audibility and meaningfulness dimensions, topic and thought transfer, refinement, and use of time. It was concluded that educational games did not affect students' speech anxiety. The state of anxiety is not affected by this six-week practice of educational games can be explained by the short implementation period. A similar study can be conducted with a larger sample group over a longer period of application.

*Key Words:* Educational Game, Impromptu Speech Skill, Primary School, Speech Anxiety

Page Number: 173

Supervisor: Assistant Professor Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN

# İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sayılıtlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Dil.....	7
2.1.2. İletişim.....	7
2.1.2.1. Etkili İletişim.....	8
2.1.3. Konuşma.....	10
2.1.3.1. Temel Dil Becerisi Olarak Konuşma.....	11
2.1.3.1.1. Dinleme ve Konuşma Becerisi.....	11
2.1.3.1.2. Okuma ve Konuşma Becerisi.....	12
2.1.3.1.3. Yazma ve Konuşma Becerisi.....	12
2.1.3.2. Konuşma Eğitimi.....	13
2.1.3.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programında (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar 2018) İlkokul 4. Sınıf Konuşma Becerisi Kazanımları.....	14

2.1.3.2.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin (9-10 yaş) Dil Gelişimi ve Konuşma Etkinlikleri.....	15
2.1.3.3. Konuşmanın Unsurları.....	17
2.1.3.3.1. Fiziksel Unsurlar ve İlgili Kavramlar.....	17
2.1.3.3.2. Zihinsel Unsurlar ve İlgili Alanlar.....	19
2.1.3.4. İyi Bir Konuşmanın ve Başarılı Bir Konuşmacının Özellikleri.....	22
2.1.3.5. Konuşma Türleri.....	24
2.1.3.5.1. Amacına Göre Konuşma Türleri.....	25
2.1.3.5.2. Biçimine Göre Konuşma Türleri.....	25
2.1.3.5.3. Dinleyiciyle İlişkisine Göre Konuşma Türleri.....	26
2.1.3.5.4. Yöntemine Göre Konuşma Türleri.....	27
2.1.3.5.5. Hazırlanma Durumuna Göre Konuşma Türleri.....	28
2.1.3.6. Konuşmayı Etkileyen Faktörler.....	44
2.1.4. Kaygı.....	47
2.1.4.1. Kaygı Türleri.....	48
2.1.4.2. Kaygının Nedenleri ve Belirtileri.....	49
2.1.4.3. Kaygı ile Başa Çıkma Yolları.....	51
2.1.4.3.1. Savunma Mekanizmalarını Kullanarak Kaygı ile Başa Çıkma.....	51
2.1.4.3.2. Farkında Olarak Uygulanan Teknikleri Kullanarak Kaygı ile Başa Çıkma.....	52
2.1.4.4. Kaygı ile Öğrenme Arasındaki İlişki.....	53
2.1.4.5. Konuşma Kaygısı.....	54
2.1.5. Oyun.....	57
2.1.5.1. Oyun Kuramları.....	59
2.1.5.1.1. Klasik Kuramlar.....	59
2.1.5.1.2. Dinamik Kuramlar.....	60
2.1.5.2. Oyunların Genel Özellikleri.....	61
2.1.5.3. Oyunların Gelişim Alanlarına Etkileri.....	62
2.1.5.3.1. Oyunların Bedensel Gelişime Etkileri.....	63
2.1.5.3.2. Oyunların Psiko-motor Gelişime Etkileri.....	63
2.1.5.3.3. Oyunların Duygusal Gelişime Etkileri.....	64
2.1.5.3.4. Oyunların Sosyal Gelişime Etkileri.....	65
2.1.5.3.5. Oyunların Zihinsel Gelişime Etkileri.....	65
2.1.5.3.6. Oyunların Dil Gelişimine Etkileri.....	66

2.1.5.4. Oyunların Sınıflandırılması.....	67
2.1.5.4.1. Eğitsel Oyunlar.....	68
2.1.5.5. Oyun ve Öğrenme.....	70
2.1.5.5.1. Eğitsel Oyunlar Planlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Kurallar...71	
2.1.5.5.2. Eğitsel Oyunla Öğretimin Aşamaları.....	72
2.1.5.5.3. Eğitsel Oyunlarda Öğretmenin Rolü.....	73
2.2. İlgili Araştırmalar.....	74
BÖLÜM III.....	86
YÖNTEM.....	86
3.1. Araştırmanın Modeli.....	86
3.2. Çalışma Grubu.....	87
3.3. Veri Toplama Araçları.....	88
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	88
3.3.2. Hazırlıksız Konuşma Konuları.....	89
3.3.3. Türkçe Ders Planları.....	91
3.3.4. Hazırlıksız Konuşma Başarısı Rubriği.....	91
3.3.5. Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	92
3.4. Uygulamanın Yapılması ve Verilerin Toplanması.....	93
3.5. Verilerin Analizi.....	96
BÖLÜM IV.....	97
BULGULAR VE YORUM.....	97
4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular.....	97
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	106
BÖLÜM V.....	116
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	116
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	116
5.1.1. “Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Hazırlıksız Konuşma Başarısı Ses Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?” Alt Problemi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	116
5.1.2. “Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Hazırlıksız Konuşma Başarısı Telaffuz Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?” Alt Problemi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	117

5.1.3. “Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Hazırlıksız Konuşma Başarısı Konuşma Düzeni Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?” Alt Problemi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	118
5.1.4. “Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Hazırlıksız Konuşma Başarısı Kelime Hazinesi Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?” Alt Problemi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	121
5.1.5. “Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Hazırlıksız Konuşma Başarısı Üslup Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?” Alt Problemi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	123
5.1.6. “Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Hazırlıksız Konuşma Başarısı Beden Dili Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?” Alt Problemi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	126
5.1.7. “Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Konuşma Kaygısı Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?” Alt Problemi ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	128
5.2. Öneriler.....	130
KAYNAKLAR.....	132
EKLER.....	144
EK-1.....	145
EK-2.....	146
EK-3.....	147
EK-4.....	148
EK-5.....	151
EK-6.....	169
EK-7.....	171

## TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Çalışma Grubu Bilgileri.....	87
Tablo 2	Yarı Deneysel Uygulama Süreci .....	95
Tablo 3	Hazırlıksız Konuşma Başarısı Değişkenlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	98
Tablo 4	Hazırlıksız Konuşma Başarısı Değişkenlerinin Normallik Testi.....	105
Tablo 5	Ses Ön Test Sonucu.....	106
Tablo 6	Telaffuz Ön Test Sonucu .....	106
Tablo 7	Konuşma Düzeni Ön Test Sonucu .....	107
Tablo 8	Kelime Hazinesi Ön Test Sonucu .....	107
Tablo 9	Üslup Ön Test Sonucu.....	108
Tablo 10	Beden Dili Ön Test Sonucu.....	108
Tablo 11	Konuşma Kaygısı Ön Test Sonucu.....	109
Tablo 12	Ses Son Test Sonucu.....	111
Tablo 13	Telaffuz Son Test Sonucu.....	111
Tablo 14	Konuşma Düzeni Son Test Sonucu.....	112
Tablo 15	Kelime Hazinesi Son Test Sonucu.....	112
Tablo 16	Üslup Son Test Sonucu.....	113
Tablo 17	Beden Dili Son Test Sonucu.....	113
Tablo 18	Konuşma Kaygısı Son Test Sonucu.....	114

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Şekiller

### Sayfa

Şekil 1	Deney ve Kontrol Gruplarında Ses Ön Test ve Son Test Puanlarının Histogram ve Boxplot Grafikleri.....	99
Şekil 2	Deney ve Kontrol Gruplarında Telaffuz Ön Test ve Son Test Puanlarının Histogram ve Boxplot Grafikleri.....	100
Şekil 3	Deney ve Kontrol Gruplarında Konuşma Düzeni Ön Test ve Son Test Puanlarının Histogram ve Boxplot Grafikleri.....	101
Şekil 4	Deney ve Kontrol Gruplarında Kelime Hazinesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Histogram ve Boxplot Grafikleri.....	102
Şekil 5	Deney ve Kontrol Gruplarında Üslup Ön Test ve Son Test Puanlarının Histogram ve Boxplot Grafikleri.....	103
Şekil 6	Deney ve Kontrol Gruplarında Beden Dili Ön Test ve Son Test Puanlarının Histogram ve Boxplot Grafikleri.....	104

## KISALTMALAR

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)





# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın kendini ifade ederek toplumda yer edinmesini sağlayan en önemli araçlardan biri dildir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) tarafından dil, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlanmaktadır. Belirli bir zaman dilimiyle sınırlı olmayan dil öğrenimi, doğumla başlayan ve insanın yaşamı sona erene kadar devam eden bir süreçtir. İnsanların dillerini ilk öğrendikleri yer ailedir (Yüceer, 2014, s. 1). İnsanlar ailesinden öğrendiği ilk dil olan ana dilleri ile varoluşlarını gerçekleştirirler. İnsan ana dili sayesinde iletişime geçerek ihtiyaçlarını karşılar; duygu, düşünce ve isteklerini dile getirir. Bu dil edinim süreci evde başlamasına karşın eğitim hayatında plan ve program çerçevesinde gelişimini sürdürür (Arslan, 2010, s. 1). Dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla kazanılır. Örgün eğitime ilk başlayan birey belli oranda dinleme ve konuşma becerilerini edinmiştir. Okul hayatında okuma ve yazma becerilerinin üzerinde fazlaca durulurken dinleme ve konuşma becerileri özellikle konuşma becerisi oldukça göz ardı edilebilmektedir.

Okuma ya da yazma beceri alanına verilen önem kendiliğinden kazanıldığı düşünülen konuşma beceri alanına yeteri kadar verilmemektedir. Konuşma eğitiminde her öğrenciye bireysel ilgi gösterilmek zorunda olması süreci zorlaştırmaktadır. Oysa güzel konuşmanın da temelinde etkili bir eğitim yatmaktadır. “Var olan beceriyi geliştirmede etkinlikler planlanmak ve uygulamalar yapmak

gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde konuşma eğitimine yeterli zamanın ayrılması büyük önem arz eder” (Yüceer, 2014, s. 3).

Birey, yaşamında farklı alanlarda çeşitli nedenlerle kaygı duyabilir. Bu kaygı çeşitlerinden biri de konuşma kaygısıdır. Freud *kaygı* kelimesinin tanımını ilk yapanlardan biridir. Bu tanımlamadaki anahtar kelimeler: kuruntu, gerginlik ve endişe şeklindedir (Han, 2009; Spielberger ve Reheiser, 2004, akt. Çeliktürk ve Yamaç, 2015, s. 98). Türkçe sözlükte de üzüntü, endişe duyulan düşünce olarak açıklanan kaygı, psikoloji alanında ise *anksiyete* (anxiety) biçiminde kullanılır (Köknel, 1986, s. 165). Yaşamın her alanında olduğu gibi konuşma öncesi, sırası ya da sonrasında da kaygı duyulabilir. Konuşma kaygısı, Demir ve Melanlıoğlu (2014)’nin belirttiği üzere “üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir” (s. 109). Konuşma kaygısı yaşayan bir birey, okul ortamında yapılan ölçme amaçlı hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalarda zorlanmanın yanı sıra konuşmanın zorunlu olmadığı ortamlara girmekten bile kaçınabilir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 109).

Yıldırım (2015)’in yaptığı tanıma göre ise *konuşma kaygısı* şu şekildedir: “Topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, terlemesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel belirtilere sebep olan kaygı” (s. 37). Öğrencilerin sınıfta konuşma deneyimlerinin, söz hakkı alarak kısa cevaplar vermekten ibaret oluşunun konuşma kaygısına neden olduğu yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Öte yandan bu çalışmalarda, öğrencilerin konuşmalarından dolayı öğretmenlerinden alacağı tepkilerden çekinmeleri ya da arkadaşlarından utanmaları konuşma kaygısının nedenleri arasında sayılmaktadır (Yıldırım, 2015, s. 40).

İnsanoğlunun ilk günden bu yana sürdürdüğü bir eylem olan, değişimleri de beraberinde taşıyan oyun türleri her zaman farklı ilgilerin ve yaşamı anlamlandırma çabalarının en doyurucu kaynağı olmuştur. Çocukların doğar doğmaz başladığı ve yorulduğunu bile fark etmeden yapmaya devam ettikleri oyun etkinlikleri, onların her yönden gelişmelerini sağlarken; en zor becerileri bile deneyimlemelerine fırsat sunmaktadır (Onay, 2007, s. 16-17; Pehlivan, 2011). Eflatun’ un “çocuk oyunla büyümelidir” ifadesinden yola çıkarak, oyunla eğitimin önemli olduğunu

söyleyebiliriz (Akandere, 2006, s. 9). Tut (2018, s. 31-34) tarafından oyun temelli öğrenme yaklaşımında, kazanımlara ulaşmak için eğitsel oyunların öğrenme-öğretme sürecinde kullanıldığı belirtilmiştir.

Literatür taraması yapıldığında ulaşılan çalışmaların çoğunun hazırlıklı konuşma (Kartallıoğlu, 2015; Dedeoğlu Orhun, 2009; Yeğen, 2014) becerileri üzerine olduğu, hazırlıksız konuşma becerileri üzerine yapılan sınırlı sayıdaki çalışmaların (Sağlam, 2010; Yüceer, 2014) ise hiçbirinin ilkökul seviyesinde olmadığı görülmüştür. Hazırlıksız konuşma becerileri üzerine yapılan bu çalışmaların bazısında ise (Yüceer, 2014) ailenin gelir durumu, cinsiyet, sosyal kulüp çalışmaları, ebeveynlerin öğretim durumu gibi faktörlerin konuşma becerisi üzerindeki etkisi bulunmaya çalışılmıştır. Konuşma kaygısına ilişkin ulaşılan çalışmaların (Bulut, 2015; Tüzemen, 2016; Sofu, 2012; Yıldırım, 2015) da hiçbirinin ilkökul düzeyinde olmadığı görülmüştür. Yapılacak olan bu çalışmada, beceri öğretiminde kritik bir süreç olan ilkökul döneminin ele alınması bu araştırmayı değerli kılmaktadır. Derslerde öğrencilerin konuşma kaygısını azaltan ve aynı zamanda da hazırlıksız konuşma becerilerini geliştiren farklı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulmalıdır. Öğretim yöntem ve teknikleri içinde ise eğitsel oyunların ayrı bir yeri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocukların en rahat ve en doğal olduğu süreç oyun sürecidir. Çocuk, oyunun doğal akışı içinde kendini rahat bırakacağından en iyi öğrenmeyi gerçekleştirir ve neredeyse hiç kaygı duymaz. Literatür tarandığında, eğitsel oyunların konuşma becerisine etkisini araştıran birkaç çalışmaya (Dewi, Kultsum ve Armadi, 2017; Gedik, 2012) ulaşılrken; konuşma kaygısına etkisini araştıran hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. Tüm bu sebeplerle ‘İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi’ araştırmaya değer bulunmuştur.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problemini; “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

**1.2.1. Alt problemler.** Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerine eğitsel oyunların etkisi nedir?

1.a. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı *ses puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

1.b. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı *telaffuz puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

1.c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı *konuşma düzeni puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

1.d. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı *kelime hazinesi puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

1.e. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı *üslup puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

1.f. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı *beden dili puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi nedir?

2.a. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test *konuşma kaygısı puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunlarla desteklenmiş Türkçe ders planlarının uygulanmasından önce ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini ve hazırlıksız konuşma becerilerinin düzeylerini belirlemek, daha sonra eğitsel oyunlarla desteklenmiş ders planlarını uygulayarak yine aynı öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini ve hazırlıksız konuşma becerilerinin düzeylerini belirlemektir. Çalışma sonucunda eğitsel oyunların, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız

konuşma becerilerinin ve konuşma kaygılarının üzerinde, deney grubu lehine anlamlı farklılaşmalar oluşturup oluşturamadığını belirlemek amaçlanmıştır.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Öğrenme-öğretme sürecinde yer verilen eğitsel oyunların, öğrencilerin derslere aktif katılmalarına ve derslere karşı olumlu tutum sergilemelerine katkı sağladığı söylenebilir. Konuşma becerisi ile eğitsel oyun ilişkisini inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalara (Dewi vd., 2017; Gedik, 2012) bakıldığında ilkökul düzeyinde herhangi bir araştırma olmadığı görülürken; eğitsel oyunların konuşma kaygısının üzerindeki etkisini belirleyen hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Gerek konuşma kaygısını ortadan kaldırmanın gerekse konuşma becerilerini geliştirmenin yolunun çok erken dönemlerde hazırlıklı/hazırlıksız konuşma etkinliklerini planlı bir şekilde uygulamaktan geçtiği söylenebilir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve hazırlıksız konuşma becerilerine eğitsel oyunların etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan, öğretmenlerin derslerinde eğitsel oyunlara daha çok yer vermelerini sağlaması ve hazırlanan ders kitaplarında yer alan eğitsel oyunlu etkinliklerin çoğaltılmasını sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmaya değer katan etmenlerden biri de ilkökul düzeyinde yapılmasıdır; çünkü ilkökul kademesinde yer alan öğrenciler beceri öğretimi ve oyun dönemi açısından önemli bir süreçte bulunmaktadır. Öğrenci merkezli öğretimin ön planda olduğu yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe öğretim programının uygulanmasında, derslere aktif katılımın önünde öğrencilerin konuşma kaygılarının engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda konuşma kaygısının da incelendiği bu çalışma ayrı bir öneme sahiptir.

#### **1.5. Sayıtlar**

Hazırlıksız konuşma konuları 4. sınıf öğrencilerin düzeylerine uygundur.

## 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri yarı deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarla sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

*Hazırlıklı Konuşma:* Amacı, konusu, yeri ve zamanı belli olan başka bir anlatımla bir plan bağlamında hazırlanarak yapılan konuşmaya denir (Yüceer, 2014, s. 38).

*Hazırlıksız Konuşma:* “Kişinin günlük hayatı içinde herhangi bir ön hazırlık yapmadan okulda, sokakta, iş yerinde, evde, dinlenme zamanlarında, ikili ilişkilerin gerçekleştiği her türlü ortamdaki konuşmalarıdır” (Sargın, 2006, s. 13).

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

*Eğitsel Oyun:* “Çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimini olumlu yönde etkileyen, çocukta haz ve neşe duygusu oluşturan, iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazandıran etkinliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır” (Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2013, s. 1061).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

**2.1.1. Dil.** İnsan benliğinin tamamlayıcısı olan dil, sosyal bir varlık olan insanın duygu ve düşünce aktarımını sağlayan bir araçtır (Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 8-9). Yalçın ve Şengül (2007)' e göre ise dil “farklı işaret sistemlerinin oluşturduğu sistemli bir dizge ve insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta” (s. 751). Dil, insanlara ortak yaşam alanlarında sosyal bir varlık olma yönlerini hatırlatarak iletişimi etkin kılan bir yapıdır (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 767). Tanımlar incelendiğinde vurgunun; dilin iletişimin bir ögesi olması yönüne yapıldığı görülmüştür.

Doğar doğmaz kendini dil edinim sürecinde bulan bir bebek, bir süre sonra da kendini dilini kullanarak ifade ederken bulur. Düşüncelerini dili ile anlatan insan farklı düşüncelerden de beslenerek sosyalleşir ve bir topluma ait olur. Bu şekilde kendini ispatlayan insanlar kültürleri oluşturarak millileşirler (Altuntaş, 2012, s. 14; Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 9). Bayat ve Çelenk (2015)' in belirttiği üzere “dil; bir iletişim aracı ve düşünce aracı olması, ulus bilincini pekiştirmedeki etkisi ve kültür birikimini aktaran en etkili araç oluşu nedenleri ile hem birey hem de toplum için önemli bir yere sahiptir” (s. 14). Tüm bunlardan yola çıkarak dilin kültür taşıyıcılığı yaptığı ve medeniyetleri oluşturduğu söylenebilir. Medeniyetlerin oluşumunu ve kültürlerin aktarımını sağlayan dil, iletişim sürecinin temel unsurlarından biridir.

**2.1.2. İletişim.** İfade etme ve anlaşma aracı olan dil en pratik ve pragmatik iletişim aracıdır. İnsanların sosyal bir varlık olma yönünü tamamlayan bir faaliyet

olan iletişim, dil ve konuşma kavramlarından bağımsız düşünülemez. Bireylerin ait olma, bilgi alışverişinde bulunma ve sosyal anlamda destek alıp verme gibi gereksinimlerini karşılayan iletişim insanların duygu ve düşüncelerini ifade etme zorunluluğundan doğmuştur (Erdoğan, 2018, s. 1; Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 10). Tekin (2018)' in belirttiği üzere “karmaşık olduğu ve ustalık gerektirdiği düşünülen ve hayatın her alanında yer alan iletişim kavramı genel anlamı ile insanların birbirlerini yanıtlama çabalarını içeren bir etkileşim sürecidir” (s. 14). Doğadaki tüm canlılara bakıldığında iletişim içinde oldukları görülmektedir; kuşların gruplar halinde uçuşması ya da karıncaların belli bir organizasyon içinde yuvalarına yiyecek taşımaları bunun bir kanıtıdır. Erdoğan (2018)' in belirttiği üzere “iletişim geniş anlamda canlı sistemlerin evrensel bir özelliği olarak düşünülebilir” (s. 1).

İletişim sürecinin beş önemli unsuru: Kaynak, kanal, mesaj, alıcı ve dönüt şeklindedir (Tekin, 2018, s. 16). İletişim sürecinde kaynak konumunda olan insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünebilmesi ve oluşan düşüncelerini de konuşma kanalıyla dil becerisi sayesinde mesaj olarak alıcıya iletebilmesi ve dönüt alabilmesidir (Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 10). Bu akış incelendiğinde dil becerisi kadar konuşma becerisinin de iletişim sürecinde önemli olduğu anlaşılmaktadır.

**2.1.2.1. Etkili iletişim.** Tek bir cümleyle ifadesi zor olan “etkili iletişim” *durumsal* bir kavramdır. İçinde bulunulan ortam ve durum, iletişime girilen kişi ya da geçilen grup ve iletişimin amacı etkili iletişimin paydaşlarını oluşturur. Tüm paydaşlara uygun davranıldığında yeterli iletişim gerçekleşir (Ergin, 2010, s. 209-2010). Ergin (2010) tarafından yapılan tanıma göre *yeterli iletişim*, “iletişime giren tarafların bu iletişimden doyum bulmalarındır” (s. 210). Yeterli iletişimin amacına ulaşmış bir iletişimi tanımladığı, dolayısıyla etkili iletişim ile yeterli iletişimin aynı anlama geldiği söylenebilir.

Etkili iletişim gerçekleştirmenin yolu etkili bir iletişimciden geçmektedir. Etkili bir iletişimcinin sahip olması gereken özellikler ise, Ergin (2010, s. 211-214) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Duruma uygun davranışları zihninden seçebilmelidir.
- Karşısındaki kişilerin penceresinden bakabilmelidir.



- Konuyu analiz edebilmek için uygun ortam oluşturabilmelidir.
- İş hayatındaki ilişkilerine özen göstermelidir.
- İletişim sürecinde herkesin etkin katılımını sağlamaya çalışmalıdır.
- Her mesajın ilişki ve içerik boyutları olduğunun farkında olmalıdır.
- Karşısındaki kişilerin her anlamda ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.

Yukarıda sıralanan özelliklerden yola çıkarak etkili bir iletişimcinin empati kurabilme ve çok yönlü düşünebilme becerisinin olması gerektiği söylenebilir. Okulda, öğrencilere rol model olan öğretmenin de etkili bir iletişimci olması gerekmektedir. Etkili bir iletişimci olan öğretmen, sınıf yönetiminde ve kazanımların edinimine yönelik uygulanan öğrenme-öğretme etkinliklerinde amaca uygun iletişim kurabilir. Bu durum, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artırırken; öğrencilerin de daha nitelikli olmasını sağlar. Ergin ve Birol (2005, s. 194-224) tarafından, ilgili araştırmaların önerileri derlenerek, öğrenme-öğretme sürecinde iletişimsel etkililiğe ulaşmak isteyen öğretmenlere, bulunulan tavsiyelerden bazıları şu şekildedir:

- Derse hazırlıklı gelmek.
- Derse giriş-çıkış saatlerine dikkat etmek.
- Öğrencilere yapılacak iş ve işlemlerle ilgili uygulama basamaklarını ve kriterleri söylemek.
- Dersten sonra öğrencilerin neyi yapabilir hale geleceğini söylemek.
- Öğrencilerin taleplerine göre makul değişiklikler yapmak.
- Konu işlerken öğrencilere çarpıcı gelecek örneklere yer vermek.
- Konu işlenirken önemli yerleri vurgulamak.
- Öğrencileri dinlemek.
- Gereksiz konuşmamak.
- Konuşurken doğru boğumlama yapmak.
- Derste farklı yöntem ve teknikler kullanmak.
- Derste farklı duyu organlarına hitap eden materyallerden yararlanmak.
- Öğrencilere etkinlikler için uygun süreyi tanımak.
- Öğrencilere konuyu farklı açılardan sunmak.
- Öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak.
- Derste tekrar ve özet yapmak.

- Öğrencilerin sorularını önemsemek.
- Öğrencilerin sorularını uygun bir dille ve anlaşılır bir şekilde cevaplamak.
- Sınav bittikten sonra sınavda yer alan soruları tek tek cevaplamak.
- Ulaşılmak istenen hedefe uygun değerlendirme kriterlerini belirlemek.
- Öğrencilere yaptıkları faaliyetlere ilişkin, teşvik edici dönütler vermek ve düzeltmeler yapmak.
- Tutarlı olmak.
- Beden dilini sınıfta aktif kullanmak.
- Öğrencilerin adlarını en kısa sürede ezberlemek ve onlara isimleri ile seslenmek.
- Öğrencilerin birini bile görmezden gelmemek.
- Öğrencilere değer vermek, bunu onlara çeşitli davranışlarla ve söylemlerle hissettirmek.
- Öğrencilerin seviyesine inmek.
- Gülümseyen bir öğretmen olmak.
- Öğrencilere söylenmek isteneni, lafı dolandırmadan söylemek.
- Öğrencilerinize güvenmek ve onların da öğretmene güvenmesini sağlamak.
- Öğrencilerin öğretmeni yapıcı bir şekilde eleştirmelerini sağlamak ve süreci bu eleştirele göre yeniden düzenlemek.
- Okul dışında da öğrencilerle bire bir iletişim halinde olmak ve ihtiyacı olana uygun şekillerde yardım etmek.

Sıralanan bu tavsiyelere uyan bir öğretmenin, öğrencilere iletişim konusunda doğru rol model olacağı ve eğitim öğretimin kalitesini yükselteceği söylenebilir.

**2.1.3. Konuşma.** İnsanlar duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olmak üzere iki farklı biçimde ifade etmektedirler (Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 12). Kurdayoğlu (2011, s. 215) tarafından, düşüncelerin ifade edilmesinin dil sayesinde gerçekleştiği ve iletişim kurmada dilin en sık kullanılan ve en önemli araç olduğu ifade edilmiştir. Bu ifadeden yola çıkılarak, dilin aktarımları konuşma olarak adlandırılabilir ve iletişim kurmada konuşmanın en sık kullanılan yol olduğu söylenebilir. Günlük yaşama bakıldığında da çoğunlukla sözlü ifade biçiminin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum konuşma becerilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Erdem (2013)' e göre “konuşma, mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir” (s. 416). Weaver ve Ness (1957) tarafından yapılan konuşmanın tanımı Taşer (2009) tarafından şu şekilde aktarılmıştır: “Konuşma, insanın, karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarını hareket ettirmesinden doğan ses-ışık dalgalarının oluşturduğu psiko-fizik bir süreçtir” (s. 63). Ergin ve Birol (2005, s. 94) tarafından ise konuşma, “duygu, düşünce ve dileklerimiz görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletmektir” şeklinde tanımlanmıştır. Konuşma ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında *duygu, düşünce, ifade etme, süreç ve karşılıklı olma durumu* gibi kavramlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak konuşmanın zihinsel, psikolojik, fiziksel ve sosyal birçok boyutu olduğu söylenebilir. Toplumsal yaşamda her alanda karşımıza çıkan konuşma, dört temel dil becerisinden biridir. Konuşma, sosyal öğrenme yoluyla başka bir deyişle izlenerek ve taklit edilerek öğrenilen bir beceridir. Bu becerinin yapılan akademik çalışmalardan yola çıkılarak eğitimle geliştirilebileceği ifade edilebilir (Tüzemen, 2016, s. 9; Yüceer, 2014, s. 29).

**2.1.3.1. Temel dil becerisi olarak konuşma.** Aileden ve yakın çevreden kendiliğinden edinilmiş olan dil, birçok yanlış öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir (Arslan, 2010, s. 1). Eğitim kurumlarında özellikle de Türkçe dersinde kurallarına uygun olarak öğretilen dil becerisinin dört farklı alanda ele alındığı görülmektedir. Bu becerilerden dinleme becerisi ve okuma becerisi anlama olarak; konuşma becerisi ve yazma becerisi ise anlatma olarak gruplandırılır (Yüceer, 2014, s. 12). Birbirinden bağımsız düşünülmemeyen bu becerilerin birbirine üstünlüğü yoktur ve her birinin gelişimi uygun eğitim faaliyetleriyle yeterli süre ayrılarak desteklenmelidir. Yüceer (2014)' in belirttiği üzere “her bir beceride meydana gelecek gelişim ve değişim doğrudan veya dolaylı olarak bir diğerine etki eder” (s. 12).

**2.1.3.1.1. Dinleme ve konuşma becerisi.** Köse (2018)' nin belirttiği üzere “konuşma ve dinleme birbirini tamamlayan iki etkileşim ve iletişim yoludur. Dinleme anne karnındayken başlar ve eğitimle geliştirilir. Bireyin konuşmasını

dinledikleri şekillendirir” (s. 27). Anderson (1960)’ a göre ise, her insanın kazanması gereken temel becerinin dinleme becerisi olduğu ve eğer bu beceri geliştirilmezse aile yaşantısının dolayısıyla da toplumsal yaşamın kötüye gideceği, Uysal (2014, s. 104) tarafından aktarılmıştır.

Sözlü anlatım ya da ağızdan ifade gibi anlatma yönü vurgulanan konuşma becerisinin temelini dinleme becerisinden aldığı yapılan tüm çalışmalarda ulaşılan ortak bir sonuçtur (Arslan, 2010, s. 2; Yüceer, 2014, s. 13). Etkin dinleme sayesinde izlenen ve taklit edilen konuşma becerisinin, doğuştan işitme engelli bireyler tarafından kazanılamaması bu durumun bir kanıtıdır (Özbay, 2001, s. 10). Uysal (2014, s.106)’ ın aktardığına göre Tidyman ve Butterfield (1959) tarafından dinleme, eleştirel dinleme, rahatlama amaçlı dinleme ve bilgi amaçlı dinleme gibi farklı türlere ayrılmıştır. Dinleme becerisinin ve beraberinde konuşma becerisinin, bilişsel gelişime uygun eğitimlerle geliştirilebileceği söylenebilir.

*2.1.3.1.2. Okuma ve konuşma becerisi.* Bireylerin farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayan, sözcük hazinelerini geliştiren ve zihinlerinde seyahat etmelerini sağlayan araç okumadır (Yüceer, 2014, s.14). Babacan (2007)’ ın belirttiği üzere “okuma, yazılı bir metnin şifrelerini çözme, harf ve grafiklerden oluşan şekilleri zihninizde çözme, anlamlandırma eylemidir” (s. 25). Bu eylemin edinimi eğitim yoluyla olmaktadır. Okuma becerisini kazanan öğrenciler yeni öğrendiği kelimeler ile hayal dünyalarının da sınırlarını genişletirler. Ayrıca kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrenirler (Gün, 2018, s. 28).

Doğru okumak ya da anlayarak okumak, zamanla çocuklardaki anlatma becerilerinden biri olan konuşma becerisini tetiklemektedir (Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 18). Çocuklar okuyarak edindiklerini, uygun zamanda ve gerekli bir ortamda etkili ve düzgün bir telaffuzla aktarabilirler (Gün, 2018, s. 28). Köse (2018)’ nin belirttiği gibi “okumak bireyin güzel konuşmasını sağlayan önemli yollardandır” (s. 28).

*2.1.3.1.3. Yazma ve konuşma becerisi.* Yeşiltepe Sağlam (2010, s. 18) tarafından yazma “duygu ve düşüncelerin, kavramları sembolleştirmede kullandığımız alfabe aracılığı ile anlamlı birlikler hâlinde ifade edilmesidir” olarak

tanımlanmıştır. Alperen (2001)' e göre ‐yazma duygu ve düşüncelerin yazılı sembol ve işaretler ile tespit edilmesi demektir. Yazma, görsel dille ifade etme yoludur.‐ (s. 15). Gün (2018) göre ise ‐yazı, seslerin sembollerle ifade edilmesidir‐ (s. 28). Yapılan tanımlardan yola çıkarak yazma becerisini sembollerle ifade etme olarak özetleyebiliriz.

Yazı, geçmişten gelen tüm bilgi birikiminin bozulmadan geleceğe aktarılmasını sağladığı için kalıcılık bakımından konuşmaya göre daha üstündür (Gün, 2018, s. 25). Belli bir olgunluğa ulaşıncı, eğitimle edinilen bir beceri olan yazma, beraberinde birçok kuralı ve düzeni gerektirir; bu durum da kişilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilmektedir. Konuşma ise bu eksikliği telafi edebilecek alternatif bir beceri alanıdır. Çünkü gerek yazma becerisi gerekse konuşma becerisi duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi boyutunda yer almaktadır (Gün, 2018, s. 29; Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 19).

**2.1.3.2. Konuşma eğitimi.** İnsanlara özgü bir özellik olan düşünme ve düşündüğünü konuşma becerisi, sosyal yaşamda bireyin kendini ifade etmek ve dünyayı anlamak adına en çok kullandığı yöntemdir (Köse, 2018, s. 12; Yeğen; 2014, s. 37). Sağlıklı bir iletişim kurmanın yolu ise akıcı, anlaşılır, net bir konuşmadan geçmektedir (Yeğen; 2014, s. 38). Anne karnındayken sesleri duyan her sağlıklı bebek konuşma yeteneği ile doğar; ancak çocukların okula geldiklerinde konuştukları dillerin, yaşadığı çevreye özgü özelliklerle ve yöresel söyleyiş özellikleri ile donanmış bir şekilde olduğu görülür (Altuntaş, 2012, s. 23). Kartallıoğlu (2015)' nun belirttiği üzere ‐ana dili eğitiminin hedefi yazılı ve sözlü olarak kendini en iyi şekilde ifade eden bireyler yetiştirmektir. Bu da okullarda yapılacak içinde bulunulan çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş, iyi ve etkili bir eğitimle sağlanabilir‐ (s. 27).

Araştırmacılara göre dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisi olan konuşma becerisinin eğitimi, her ailede çocuğa farklı şekillerde sunulmaktadır. Bu nedenle kimi çocuk kısık sesle konuşurken, kimi çocuk utangaç konuşur ya da kimileri özgüven içinde konuşur (Demir, 2010, s. 424-425). Öğretmen, öğrencilere konuşmaları için uygun süre tanıyarak sabırla ve eleştirmeden onları dinlemelidir. Bu konuşma etkinlikleri sırasında uygun dönüt ve düzeltmelerle öğrencilerin doğru ve

etkili konuşmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, kendi konuşmalarında rol model olarak vurgulamaya, telaffuza, tonlamaya, ses tonuna ve beden dili kullanımına özen göstermelidir (Kartallıoğlu, 2015, s. 29). Konuşma, okullarda yalnızca geliştirilmesi gereken bir beceri alanı değildir; aynı zamanda öğretim etkinliklerinin bilgi aktarım basamağında kullanılan temel bir yöntemdir (Özbay, 2005, akt. Kuru, 2013, s. 26).

2.1.3.2.1. *Türkçe dersi öğretim programında (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar-2018) ilkokul 4. sınıf konuşma becerisi kazanımları.* Bilgi, beceri ve değerler yönünden bir bütünlük içinde oluşturulan Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin dört temel dil becerisi olan *dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma* ile ilgili zihinsel becerileri kazanmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca bu beceriler sayesinde etkili iletişim kurarak sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmalarını ve Türkçeyi severek isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2018, s. 8). MEB (2018, s. 8) tarafından hazırlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programında” dil becerilerinin geliştirilmesi bireyin diğer alanlardaki becerileri edinmesinin koşulu olarak gösterilmiştir. Bu programda, ilkokul birinci sınıftan ortaokul sekizinci sınıf seviyesine kadar olan öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde hazırlanan ve öğrenciler tarafından edinilmesi beklenen Türkçe dersi kazanım ve açıklamaları verilmiştir. Ayrıca “kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır” (MEB, 2018, s. 20). Kazanımların yapısında en başta yer alan “T” harfi Türkçe dersini, ikinci sırada bulunan “4” rakamı sınıf düzeyini, üçüncü sırada yer alan “2” rakamı konuşma beceri alanını ve dördüncü sırada yer alan diğer rakamlar kazanım numaralarını ifade etmektedir. Kazanımların altında yer alan “a” ya da “b” gibi madde işaretleri ise kazanım açıklamalarını belirtmektedir (MEB, 2018, s. 20). MEB (2018, s. 31-32) tarafından, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi, konuşma beceri alanı kazanımları ve açıklamaları ise şu şekilde sıralanmıştır:

#### T.4.2. KONUŞMA

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.

a) Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır.

b) Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır.

c) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.

d) Bir konuşmadaki/tartışmadaki bakış açılarını ayırt etmeleri sağlanır.

T.4.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Tüm bu kazanımlardan yola çıkarak dördüncü sınıfı bitiren bir öğrencinin, hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalar yapabileceği; ayrıca bu konuşmalar sırasında beden dilini uygun bir şekilde ve elinden geldiğince etkili bir biçimde kullanabileceği söylenebilir.

*2.1.3.2.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin (9-10 yaş) dil gelişimi ve konuşma etkinlikleri.* Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, çocukların dil gelişimi üzerine 2013 yılında yapılan yayına göre “Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir” (s. 3). Anne karnından itibaren edinilmeye başlanan dil gelişimi, tesadüflere bırakılmamalıdır ya da dil gelişimini bir düzen içinde desteklemek için çocukların okula başlaması beklenmemelidir. Aile ortamında model alınan bireyler tarafından dil düzgün ve iyi kullanılmalıdır. Örneğin, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları çocuğa seviyesine uygun olarak açıklanmalıdır ve konuşulan kelimeler doğru telaffuz edilmelidir; çünkü dil gelişimi çocuğun duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerinden bağımsız düşünülemez (Bağcı Ayrancı, 2018, s. 14; Muslugüme, 2016, s. 8-13).

Belli evrelerden geçerek şekillenen dil gelişimi, yaşlara göre keskin hatlarla ayrılmasa da gösterdiği belirgin özellikler bakımından farklı dönemler sergiler. Bu kapsamda uygulanan dil etkinlikleri de farklılaşır (Bağcı Ayrancı, 2018, s. 18).

Araştırma kapsamında ele alınan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri dokuz ya da 10 yaşında olmaktadır. Bağcı Ayrancı (2018, s. 29)' ya göre dokuz ve 10 yaş grubunun dil gelişimi özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Sekiz yaşındaki dil kullanımını gibi akıcı değildir.
- İlk defa karşılaşılan durumlar, olaylar ya da konular sebebiyle dil bilgisi hataları oldukça çoktur.
- Duygular kolayca ifade edebilir.
- İlgisi okumaya karşı çoğalmıştır.
- Merak ve araştırma hevesi artar. Bu nedenle macera kitaplarının sık okunduğu görülür.
- Kapsamlı düşünme ve bir işi yapmadan önce planlama becerileri gelişir.
- Büyüklerin dünyasına uyumun sağlandığı en önemli çağ olan 10 yaş için iletişim çok önemlidir.
- Aile, evlilik ve sosyal hayatlara olan ilgileri ve bilgileri artar.

Bağcı Ayrancı (2018, s. 29)' ya göre dokuz ve 10 yaş grubunda uygulanabilecek konuşma etkinlikleri ise şöyledir:

- Çocuğu ilgi duyduğu konularda konuşurma. Bu konuşmalar sırasında çocuğun yaptığı dil bilgisi hatalarını tekrarlayarak çocuğa doğrusunu hissettirme.
- Çocuğa okuduğu kitapları anlattırma.
- Çocuğun okuduğu kitapların kurgusunu birlikte değiştirme.
- Çocuğa bir işe ya da yaşama dair planlarını anlattırma.
- Çocuğun seviyesine uygun planları paylaşma.
- Çocuğun sorularını uygun bir dille önemseyerek cevaplama.
- Çocuğun izlediği filmlerden ya da okuduğu kitaplardan yola çıkarak milli kültür öğeleri ve kültürel farklılıklar üzerine muhabbet etme.
- Sosyal olaylar hakkında çocuğa düşündüklerini sorma.

Dil gelişimine uygun olarak sıralanan bu konuşma etkinliklerinin çocukların ifade edici dilini geliştirirken zihinsel gelişimine de faydası olacağı söylenebilir. Ayrıca soruları önemsenerik cevaplanan çocukların merak duyguları kamçılanırken, duygusal anlamda da doygunluğa ulaşacağı ifade edilebilir.



**2.1.3.3. Konuşmanın unsurları.** Konuşmanın yapısında, fiziksel ve zihinsel boyutlarda yer alan farklı unsurlar bulunmaktadır. Karmaşık bir yapısı bulunan konuşmanın fiziksel boyutunda ses ve oluşumuna ilişkin unsurlar yer alır. Konuşmanın zihinsel boyutunda ise amaç ve içerik kısmı yer alır (Yeşiltepe Sağlam, 2010, s. 37; Yüceer, 2014, s. 29).

**2.1.3.3.1. Fiziksel unsurlar ve ilgili kavramlar.** Konuşmanın biyolojik yapı ve psikomotor becerilerle ilgili olan fiziksel boyutu, ses unsurundan ve sesin oluşumunda yer alan göğüs boşluğu, damak, küçük dil, dudaklar, burun, geniz, akciğerler, diş etleri, dişler ve dil unsurlarından oluşmaktadır (Taşer, 2009, s. 114; Yüceer, 2014, s. 30). Türk Dil Kurumu (2019)' na göre, sesin tanımları şu şekildedir: "Kulağın duyabildiği titreşim, seda, ün" ya da "akciğerlerden gelen havanın ses yolunda oluşturduğu titreşim". Yeşiltepe Sağlam (2010)' a göre "akciğerlerdeki nefesle başlayan konuşma süreci, ses tellerinde devam eder. Ses telleri konuşmaya renk veren, tonlamayı ve vurguyu şekillendiren organlardır. Ağız, oluşma noktası bakımından seslerin çeşitlendiği ve gruplandığı yerdir. Dil, damak, diş ve dudaklar bu çeşitliliği sağlayan unsurlardır" (s. 38). Şiddet, tını ve perde olmak üzere üç özelliği bulunan sesin çıkışında gerilme, duraklama ve çözülme olmak üzere üç eylem bulunur. Gerilmeye ses oluşumunda yer alan unsurlar istenen sesi çıkarma durumuna geçerler, gerilme durumunda durarak istenen sesi çıkarırlar ve gevşeyerek bekleme pozisyonuna dönerler (Taşer, 2009, s. 115).

Karmaşık hareketlerden oluşan konuşma sesi, ağızda yer alan ses oluşumuna yardımcı unsurlar sayesinde biçimlendirilerek boğumlu hale gelir. Hayvan sesleri ise biçimlendirilmediği için boğumsuzdur. Yazılmış ya da basılmış birtakım harflerin seslenmesine boğumlanma denir. Örneğin bir kişi yazılı bir kaynakta yer alan simgeleri *telaffuz ederek* başka bir deyişle *boğumlandırarak* işitsel uyarana çevirir (Taşer, 2009, s. 114-129). Arslan (2010)' a göre ise "boğumlanma, seslerin ve buna bağlı olarak hecelerin net ve anlaşılır bir şekilde ağızdan çıkmasıdır" (s. 16).

*Vurgu*, "konuşma, okuma sırasında bir hece veya kelime üzerine diğerlerinden daha farklı olarak yapılan baskı, aksandır" (TDK, 2019). Aynı anlama gelen sözcüklerin karışmaması ya da konuşmacının konunun önemli yerlerine dikkat çekmesi vurgu

sayesinde (Arslan, 2010, s. 20). Dedeoğlu Orhun (2009)' a göre “vurgulama konuşmanın monotonluktan uzaklaşarak renklenmesini sağlar” (s.47).

*Tonlama*, Türk Dil Kurumu (2019)' na göre “konuşma sırasında, konuşmaya hakim olan esas tonda çeşitli anlam incelikleri sağlayan değişiklikler; konuşanın önem verdiği veya ayırıcı anlamlar vermek istediği kelimelerde başvurduğu değişik ton, kelime ve heceler arasında yükseklik ve yoğunluk bakımından meydana getirdiği farklardır”. Tonlama, sesin kelimelerin anlamlarına göre değişmesini sağlayarak dinleyicilerin konuşmacı hakkında fikir edinmesine ve konuşmacının da dinleyicilere mutluluk, öfke ya da sevinç gibi duygu durumlarını aktarmasına aracı olur (Dedeoğlu Orhun, 2009, s. 45-46).

*Duraklama*, Arslan (2010)' a göre “konuşurken ya da okurken, cümlelerimizin daha anlamlı hale gelmesi ve kelimelerimizin yarıda kesilmemesi için, yazı dilindeki noktalama işaretlerinin konuşmada kullanılmasıdır” (s. 21). Konuşmacının konuşma sırasında doğru yerlerde yeteri kadar duraklaması, gerek nefes alıp vermesi gerekse söylediklerinin yarıda kesilmemesini açısından önemlidir (Arslan, 2010, s. 21; Yüceer, 2014, s. 32).

*Ritim*, Dedeoğlu Orhun (2009)' a göre “konuşmada yeri geldiğinde kısa veya uzun araların bulunması ve konuşmanın anlamlı hale getirilmesi durumudur” (s. 47). Yüceer (2014, s. 33) tarafından ise ritmin konuşmayı tekdüzelikten çıkardığı belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak konuşmanın ritminin, zevkle dinlemeyi sağladığı ve anlamaya da katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılabılır.

*Ezgi*, Gün (2018)' e göre “vurgu ve tonlamaya dikkat göstererek ahenkli bir şekilde konuşmaktır” (s. 35). Konuşmanın bütünündeki ton değişikliklerini ifade eden ezgi, konuşmacının sosyal sınıfı, eğitim durumu ya da ruh hali gibi etkenlere bağlı olarak farklılaşır (Demir ve Yılmaz, 2011, s. 49; Tüzemen, 2016, s. 30).

*Ulama*, ünsüzle biten bir sözcüğün kendisinden sonra gelen ve ünlü ile başlayan diğer sözcüğe bağlanarak okunmasıdır. Basılı bir kaynakta bu şartlara uyan iki sözcüğün arasında noktalama işareti varsa bu ses olayı gerçekleştirilemez. Kemiksiz (2016, s. 54) tarafından ulamanın konuşmada akıcılığı sağladığı belirtilmiştir.

*Üslup*, en genel anlamıyla “sanatçının görüş, duyuş, anlayış ve anlatıştaki özelliği veya bir türün, bir çağın kendine özgü anlatış biçimi, biçem, tarz, stil” olarak

tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Özdem (2003, s. 115)' e göre ise üslup dilin dışı dönük eylemi sayılan söyleme tavrının kişiliğe uygun olmasıdır. Gün (2018, s. 35) tarafından, duygu ve düşüncelerin aktarımında konuşma üslubuna gereken özenin gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

*2.1.3.3.2. Zihinsel unsurlar ve ilgili alanlar.* Konuşmanın zihinsel boyutunu, konuşma-beyin ve konuşma-bellek ilişkileri oluşturmaktadır (Kemiksiz, 2016, s. 49). Taşer (2009, s. 113) tarafından konuşmanın zihinsel unsurları olarak aktarılan konuşma dinamiğinin ve sözcük hazinesinin, Gencan (1975) tarafından duygu, düşünce ve isteklerden oluştuğu belirtilmiştir. Yeşiltepe Sağlam (2010)' a göre “konuşmanın zihinsel yapısı seslerin karşıladığı kelimeleri anlamak, kelimelerden anlamlı cümleler oluşturmak, kelimelerden hareketle düşünmek esasına dayanmaktadır” (s. 39).

*Beyin, dil ve konuşma ilişkisi* birkaç açıdan incelenebilir. Bunlardan biri beynin konuşma için gerekli fiziksel unsurları yönetmesi diğeri bir başka deyişle asıl görevi ise dili düşünceye dönüştürmesi, organize etmesi ve motorize hale getirmesidir. Vücudumuzu sinirler sayesinde idare eden beyin, sağ yarımküre ve sol yarımküre olmak üzere ikiye ayrılır. Konuşma merkezi sol yarımkürede yer almaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012, s. 68-69). Onan (2010, s. 532-533)' a göre beynin sağ ve sol yarım küreleri uyum içinde çalışarak konuşmanın etkili ve anlamlı olmasını sağlar. Yarım küreler arasındaki konuşmaya ilişkin görev dağılımına göre ise, sol yarım küre anlamlı ve mantıklı cümlelerin kurulmasını sağlarken; sağ yarım küre bu cümlelerin vurgusunu ve tonlamasını yaparak duygu kazanmasını sağlar.

En önemli görevi anlaşma aracı olmak olan dilin, bilginin beyne girişini, yerleştirilmesini ve kullanılmasını sağladığı bilinmektedir (Özbay, 2009, s. 95; Temizyürek vd., 2012, s. 70). Yüceer (2014, s. 37) tarafından, beynin sol yarım küresinde Broca alanı, Wernicke alanı ve Angüler Girüs olmak üzere üç kortikal alanın olduğu ve bu alanların dilin gerçekleşmesini sağladığı belirtilmiştir. Dilin gerçekleşmesinde sadece bu yapıların olmadığı; fakat bu üç alanın da işlevinin azımsanamayacak kadar çok olduğu ifade edilmiştir.

Broca alanı, diğer alanlarda üretilen sesleri ifade edilen dil şekline dönüştürür. Wernicke alanı, işitilenlerin ifade edilen şekle çevrilmesinde kodlanmasını ve

anlaşılmasını sağlar. Angüler girüs merkezi ise, insanın duyduğu bir şeyi yazması, gördüğü bir nesnenin ismini okuması gibi karmaşık dilsel fonksiyonların oluşumunda görev alır (Kurudayıoğlu, 2017, s. 4).

Beyindeki dil alanlarından biri olan Broca alanı, anlatma becerileri olan yazma ve konuşma üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan çalışmalarda, bu alanda meydana gelen sıkıntıların akıcı konuşamama problemlerini ve anlama güçlüklerini ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Temizyürek vd., 2012, s. 70). Wernicke alanında oluşan hasarların sonucunda ise işittiğini anlayamayan başka bir deyişle kelime sağırılığı yaşayan ya da yazılı kelimeleri anlayamayan başka bir deyişle kelime körlüğü yaşayan bireylerin olduğu görülmektedir (Heacen, 1972, akt. Onan, 2005, s. 143).

*Bellek, dil ve konuşma ilişkisi* incelendiğinde dilin belleğin ürünü olduğu görülmektedir. Duyulan bir kelime ya da görülen bir nesne ile alakalı ve bağlantılı her şey zihinde belirir (Özby, 2009, s. 95). Bellek, Türk Dil Kurumu (2019)' na göre "yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin" olarak tanımlanmaktadır. Onan (2005)' a göre ise bellek, "öğrenilen bilgilerin kişi merkezli bir seleksiyonudur" (s.107). Tanımlardan yola çıkarak bellek, öğrenilen bilgilerin seçilerek depolanmasını ve yeri geldiğinde de bu bilgilerin kullanılmasını sağlayan bir yer olarak ifade edilebilir.

Son yapılan araştırmalarda, kendine özel uygulamaları olan bir sistemler bütünü olarak tanımlanan bellek aktif bir depo olarak belirtilmiştir (Özby, 2009, s. 97). Onan (2005, s. 107) tarafından, belleğin olmadığı düşünüldüğünde her bilginin sil baştan öğrenilme durumunun olacağı ve bugün gelinen kültürel ve teknolojik aşamaların hiçbirinin varlığından söz etmenin mümkün olmayacağı ifade edilmiştir. Özby (2009, s. 97) tarafından, nöron adı verilen beyindeki sinir hücrelerinin ve sinaps adı verilen sinir hücrelerinin değme noktalarının belleği oluşturan temel birimler olduğu belirtilmiştir. Sadece beyin kabuğunda bulunan 100 trilyon ile 10 katrilyon arasındaki sinaps sayısından yola çıkılarak, nöron ve sinaps sayısının fazlalığı ile belleğin gücü arasında doğru orantı kurulabileceği ifade edilmiştir.

Kodlama, depolama ve geriye getirme olmak üzere üç aşamadan meydana gelen bellek mekanizması farklı açılardan ele alındığında değişik tasnifler ortaya çıkmaktadır. Gelen bilginin türüne göre sınıflandırıldığında *deklaratif* ve *releksif*

olarak ikiye ayrılan bellek kavramı gelen bilginin işleme tarzına göre ise kısa süreli ve uzun süreli bellek olmak üzere ikiye ayrılır. Deklaratif bellek, mukayese etme, değerlendirme gibi bilişsel işlemlerden geçerek oluşturulan, tanımlanabilir bilgileri içeren bellektir. Tanımlanamayan bilgileri içeren bellek olarak ifade edilen rekleksif bellek ise, fark edilmeden yapılan sürekli tekrarlar sonucunda oluşur (Onan, 2005, 110-113).

Bilgi işleme kuramına göre belleğin yapısı: *Kısa süreli depolama, uzun süreli depolama ve duyuşsal kayıt* olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Görsel uyarıların dört ya da beş saniye kadar, işitsel uyarıların ise 40 ya da 50 saniye kadar kaldığı duyuşsal kayıt bölümünün sığıması oldukça büyüktür. Kendiliğinden gerçekleşen duyuşsal kayıta bilgiler kısa süreliğine bulunur. Sınırlı sığıması olan kısa süreli bellekte belli bir seçimle gelen bilgiler iki ya da üç saniye kadar tutulmaktadır. Kalıcı sürece girmeyen bilgilerin saklandığı bu bellekte, yaşantının türüne ve ihtiyaca göre kodlanan bilgiler, depolanır ve ihtiyaç duyulduğunda geri getirilir. Elden geçirilmeyen ya da *tekrar* ile uzun süreli belleğe gönderilmeyen bilgiler kısa süreli bellekten silinir. Öğrenmenin de gerçekleştiği süreci kapsayan uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır. Bu belleğe bilgiler uygun kodlama ile düzenli olarak yerleştirilmezse, kitapları raflara rastgele koyulan bir kütüphaneden yararlanamadığımız gibi bu bellekten de faydalanamayız (Kurudayıoğlu, 2017, s. 11; Onan, 2005, s. 114- 115; Özbay, 2009, s. 97-98). Onan (2005, s. 114-115) tarafından bir bilginin, biyofizik bir süreç olan kısa süreli bellekten biyokimyasal bir süreç olan uzun süreli belleğe girmesinin protein sentezi ile olduğu ifade edilmiştir. İlk otuz saniyeden sonra akla gelen her bilginin uzun süreli bellekten geldiği; ayrıca uzun süreli belleğin, kısa süreli bellekten çağrılan her bilgiyi farklı sürelerde saklayabildiği belirtilmiştir.

Bellek, dil, kelime hazinesi ve beynin değişik merkezleri arasında karmaşık ve bütünsel bir ilişki ağı vardır. Dil becerilerimizi kullanırken belleğimizdeki kelime hazinesi devreye girer. Olayların, nesnelerin ya da olguların karşılığı olan kelimelerin zihnimizde tek bir boyutla ilişkilendirilerek depolanması mümkün değildir. Mesela, acı kavramının hafızamızda görsel, işitsel karşılığının yanı sıra fiziksel ve duyuşsal etkilerine bağlı olarak da oluşturulan bir yeri vardır (Kurudayıoğlu, 2017, s. 12-15).

Özbay (2009, s. 98) tarafından konuşma, bellek ve beyin arasındaki ilişki, “birikim kazanmak ve kazanılan bu bilgiyi düzenli olarak aktarabilmek ise belleğin vazifesidir. Bilginin sınıflandırılması, hızlı giriş çıkış yapması için hafızanın iyi kullanılması gerekmektedir. Diğer becerilere oranla konuşmada beyin daha hızlı çalışmak zorundadır” şeklinde açıklanmıştır.

#### **2.1.3.4. İyi bir konuşmanın ve başarılı bir konuşmacının özellikleri.**

Konuşma eylemi zihinsel etkinlik, dil, görsel davranış ve ses olmak üzere dört öğeden meydana gelmektedir. Bu öğelerden üçünde başarılı olana iyi bir konuşmacı, dördünde başarılı olana ise büyük konuşmacı denilebilir (Vural, 2005, s. 19). İyi bir konuşmanın ve başarılı bir konuşmacının özellikleri birbirinden bağımsız düşünülemez. Ancak ses ve dil öğeleri konuşma, görsel davranış ve zihinsel etkinlik öğeleri ise konuşmacı açısından değerlendirilebilir. Yapılacak olan konuşmanın iyi bir konuşma sayılabilmesi için bazı ses özelliklerine sahip olması gerekir. Özbay (2009, s. 90-92) tarafından bu ses özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: İşitilebilirlik, akıcılık, açıklık, hoş giderlik ve bükümlülük. Taşer (2009, s. 119-120) tarafından ise Baird ve Knowler (1963)' in belirttiği ses özellikleri aktarılmıştır. Bu ses özelliklerinin içinde, Özbay (2009)' in belirttiği ses özelliklerinden farklı olarak anlamlılık incelenmiştir.

*İşitilebilirlik*, sağlıklı bir iletişim gerçekleştirebilmek adına konuşmacının, konuşmayı yaptığı ortama ve dinleyici sayısına uygun bir ses yüksekliği ile konuşmasıdır (Özbay, 2009, s. 90; Taşer, 2009, s. 119).

*Akıcılık*, konuşma sırasında dinleyici kitlesinin algılama hızına konuşmacının sunduğu düşüncelerin uyarlanmasıdır (Taşer, 2009, s.119). Konuşmayı monotonluktan da kurtaran hız, sözcüklerin boğumlanması ile sözcüklerin aralarında geçen duraklama sürelerinin aldığı zaman olarak ifade edilmektedir. Bir konuşmanın akıcı olması, bir düşüncenin vurgulanması ya da farklı bir duygu durumunun aktarımı gibi durumlarda ses hızının ayarlanmasına bağlıdır (Özbay, 2009, s. 91).

*Açıklık*, sözcüklerin net bir şekilde ifade edilmesiyle konuşmaların anlaşılması durumudur. Açıklığı sağlamak adına, yerel söyleyişlerden uzak durulmalı, sesler ve heceler birbirine tam olarak ulanmalı ve ses yutulmamalıdır (Özbay, 2009, s. 91).

*Bükümlülük*, Özbay (2009, s. 92) tarafından sesin müziği olarak tanımlanmaktadır. Yeşiltepe Sağlam (2010, s. 34)' a göre de bükümlülük duraklama, tonlama ve vurgulamanın birleşiminden meydana gelmektedir. Özbay (2009)' a göre "ses yüksek-alçak tonda, hızlı-yavaş, duraklamalı-duraklamasız, vurgulu-vurgusuz arasında değişerek çıkmalıdır" (s. 92). Bu ifade Yeşiltepe Sağlam (2010)' ın tanımını desteklemektedir.

*Hoşa giderlik*, Taşer (2009, s.119) tarafından sesin tınısı ile bağlantılı olarak açıklanmıştır. İnsanların konuştuklarının içeriği kadar konuşma tarzları da hemen hemen her dönem önemli olmuştur (Özbay, 2009, s. 92). Taşer (2009, s. 120) tarafından konuşma tarzını belirleyen ve hoşa giderliği sağlayan özellikler: Sesin manalı bir şekilde bükümlü olması, tonunun tınılı olması ve rahatlıkla işitilebilmesi şeklinde sıralanmıştır.

*Anlamlılık*, verilen mesaja alınan dönütlerin doğruluğudur. Anlamlı bir ileti tekrarlatma gereği duyurmaz (Taşer, 2009, s. 120). Tüm bunların ses aracılığı ile sağlanması ise Taşer (2009) tarafından şöyle ifade edilmiştir: "Sesiniz, dinleyiciye iyi niyetinizi, amacınızı, ilginizi yansıtmalıdır; soğukkanlılığınızı, insancıl yönünüzü, dostça tutumunuzu, konunuza karşı beslediğiniz inancı ve güveni de yansıtmalıdır" (s. 120).

İyi bir konuşma yukarıdaki ses özelliklerinin yanı sıra Özkırımlı (1994, akt. Vatansever Bayraktar, 2012, s. 63)' ya göre şu niteliklere de sahip olmalıdır:

- Amacı belli olmalıdır.
- İnandırıcı ve yapıcı olmalıdır.
- Doğru bilgiler içermelidir.
- Hitap edilen kitleye uygun şekilde hazırlanmalıdır.
- Beden dili kullanılmalıdır.
- Konuşma esnasında farklı tekniklere başvurulmalıdır.

Yapılan konuşmaların doğru bilgiler içermesinin konuşmacıya duyulan güveni arttıracığı söylenebilir. Ayrıca bir konuşmanın, dinleyecek grubun özelliklerine uygun olarak hazırlanmasının, mesajın doğru bir kanalla iletilmesinde önemli bir kriter olduğu söylenebilir.

Taşer (2009, s. 74) tarafından görsel davranış "dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkilemek amacını güden her türlü görünür davranışlar" şeklinde tanımlanmıştır. Jest

ve mimik kullanımı konuşmayı daha etkili hale getirir. Bunun yanında konuşmanın öğelerinin temelinde zihinsel süreçler bulunmaktadır. Anlatılmak istenen duygu ve düşünceler, zihinsel süreçlerle başlayarak konuşmacı tarafından seslere dönüştürülür ve jest ve mimiklerin eşliğinde dinleyicilere aktarılır (Taşer, 2009, s. 75-76). Aktarımın etkili bir sunuma dönüşmesi ise konuşmacının başarısına bağlıdır. Başarılı bir konuşmacının özellikleri Taşer (2009, s. 76-78) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Gözlem gücü yüksektir.
- Konuştuğu konularda çok boyutlu bilgi sahibidir.
- Mantığa uygun ve amaçsal bir biçimde düşünür.
- Kendini tanır ve öz değerlendirme yapar.
- Dinleyicisinin özelliklerini bilir.
- Kişiliğe önem verir.
- Konuşmayı oluşturan fiziksel unsurları etkin kullanır.
- Öz eleştiri yapar.
- Ahlaksal sorumluluklarını göz önünde bulundurur.

İyi bir konuşmacının öncelikle kendinin ve değerlerinin farkında olduğu söylenebilir. Konuştuğu konuda boş konuşmayan ve gerekli materyallerle konuşmasını destekleyen konuşmacı, karşı tarafı da iyi tanıyarak etkili bir iletişim gerçekleştirebilir.

**2.1.3.5. Konuşma türleri.** Konuşma, insan ilişkilerini şekillendiren büyük etkenlerden biridir. Öğretmenlik, gazetecilik, avukatlık ya da pazarlamacılık gibi birçok meslek grubu da konuşma ile yakından ilişkilidir. Konuşurken mantık akışında kullanılan açık ve anlaşılır ifadeler hem meslek hayatındaki hem de gündelik yaşamdaki etkili iletişimin anahtarıdır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s.120). Arkadaşlar arasında sohbet edilirken yapılan bir konuşma ile bir konu hakkında hazırlanılarak yapılan planlı bir konuşmanın aynı olmadığı gibi telefon görüşmelerindeki konuşmalarla bir tartışma ortamında yapılan konuşmalar da aynı



nitelikte değildir. Bu bağlamda yapılan konuşmalar farklı şekillerde sınıflandırılarak ele alınabilir. Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013, s. 121) tarafından, konuşma türlerinin beş ana başlık altında gruplandırılarak kapsamlı bir şekilde incelendiği görülmüştür.

*2.1.3.5.1. Amacına göre konuşma türleri.* Bu tür konuşmalarda içerik ve amaç biçimden ön planda tutulur. Ayrıca iyi bir konuşma yapmanın ön koşulunun, dinleyicilerin konuşmanın amacını bilmesi olduğu savunulur (Yağmur Şahin ve Varışoğlu 2013, s. 122). Konuşmalar amaçlarına göre dört farklı başlıkta incelenmektedir.

*Bilgilendirici konuşma,* süreç, kavram, olay ya da kişilerle ilgili bilgi vermeyi amaçlayan bir konuşma türüdür. Bu tür konuşmalar, bilinen kelimeler üzerinden kolay cümleler kurarak ve konu ile alt başlıkları arasındaki ilgi dinleyicilere hissettirilerek yapılmalıdır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 122-123).

*Açıklayıcı konuşma,* konuşmacı tarafından dinleyicilerin bilmediği düşünülen ya da açıklanmasında yarar görülen kavram, süreç, olgu ya da olayla ilgili açıklamaların yapıldığı konuşma türüdür (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 123).

*Eğlence amaçlı konuşma,* eğlenirken öğrenme ve öğretmeyi amaçlayan konuşma türüdür. Sınıfta ders esnasında yapılan hoş sohbetler ve drama etkinlikleri bu kapsamda değerlendirilebilir (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 123).

*Öğretici ve eğitici konuşma,* Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013)' na göre "bilgi vermek, açıklamak, aydınlatmak ve beceri kazandırmak gibi amaçlar için yapılan konuşmalardır" (s. 123). Yoruma açık olmayan cümlelerle anlatımın yapıldığı bu konuşma türünde sade bir üslupla kesin ve tekrarsız ifadelerle bilgi aktarımı sağlanmalıdır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 123).

*2.1.3.5.2. Biçimine göre konuşma türleri.* Konuşma biçiminin ön plana çıktığı bu konuşma türlerinde dinleyiciyi etkilemek amaçlanmaktadır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 124). Konuşmalar biçimlerine göre üç farklı başlıkta incelenmektedir.

*İkna edici konuşma*, dinleyiciyi kandırmayı amaçlayan bir konuşma türü değil; savunulan görüşleri dinleyiciye kanıtlarla ve delillerle sunarak, dinleyici ile uzlaşmayı sağlayarak ortak bir paydada buluşmayı amaçlayan bir konuşma türüdür. Somut örnekleri kullanıldığı ve ana fikrin en sona bırakıldığı bu konuşma türünde, savunulan fikirler kesinlikle ispatlanmalıdır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 124-125). İkna edici konuşma türü, pazarlamacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır.

*Betimleyici konuşma*, tanıtılmak ve görünür kılmak istenilen kişi, nesne, yer veya olayla ilgili beş duyu organı aracılığı ile algılanan özelliklerin ve bu özelliklerin kişisel süzgeçten geçirilmesiyle edilen izlenimlerin detaylı olarak aktarıldığı konuşma türüdür (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 125).

*Sorgulayıcı konuşma*, içinde kritik etme süreçlerini barındıran, savunulan bir düşüncenin katılabilirliğinin, nedenlerinin, tutarlılığının sorgulandığı bir konuşma türüdür (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 125).

2.1.3.5.3. *Dinleyiciyle ilişkisine göre konuşma türleri*. Konuşmacı ile dinleyici arasındaki etkileşime göre gruplandırılan bu konuşma türü iki farklı başlıkta incelenmektedir (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 126).

*Etkileşimsel konuşma*, konuşmacının da dinleyicinin de aktif olduğu bir konuşma türüdür. Etki tepki bağlamında gerçekleştirilen bu iletişim sürecinde ortak değerlendirmeler yapılır. Zengin bir iletişim sürecine olanak sağlayan bu konuşma türü, uygun dönüt ve düzeltmeler sayesinde her iki taraf için de kendini geliştirme imkanı sunar (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 126). Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013)' na göre "sınıf içi tartışmalar, grup etkinliklerinin değerlendirilmesi, öykü anlatımı, rol yapma, bilgi paylaşımı sırasında yapılan konuşmalar bu türdendir" (s. 126).

*Etkileşimsel olmayan konuşma*, konuşmacının hazırlıklı olmasını gerektiren, dinleyicinin pasif olduğu, herhangi bir konuyu anlatmak, özetlemek ya da açıklamak için kullanılan bir konuşma türüdür (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 126).

2.1.3.5.4. *Yöntemine göre konuşma türleri.* Konuşmacının, konuşma yaparken kullandığı yöntemlere göre gruplandırılan bu konuşma türü dört farklı başlıkta incelenmektedir (Gündüz, 2009, s. 121-122).

*Okuma yoluyla konuşma,* dinleyici kitlesiyle bağlantı kurmayı engelleyen bir konuşma türüdür. İş raporlarının sunumu gibi resmi alanlarda kullanılan bu konuşma yöntemi nesnelliği sağladığı için tercih edilse de; yazılı bir metinden okuyarak konuşmanın dinleyiciyle teması güçleştirmek gibi bir takım dezavantajları vardır. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak adına konuşma metni, kenarları boş olan bir kağıda takibi kolaylaştıracak satır aralığına sahip bir şekilde düzgün bir yazı ile yazılmalıdır. Konuşmacının önceden yapacağı sesli okuma provaları hafızada tutmaya katkı sağlayacağı için dinleyicilerle de gerekli yerlerde göz teması kurulabilecektir. (Gündüz, 2009, s. 121-122).

*Ezber konuşma,* çok tercih edilen bir konuşma türü değildir. Şiir türünde bir metnin sunumunda kullanılabilecek olan bu yöntem, diğer metin türlerinin sunumu için uygun değildir. Konuşmacının metni hafızada tutma kaygısı, jest ve mimiklerini kullanmasına engel olur. Hiçbir yere bakmadan metnin ezberden söylendiği bu konuşma türü çok eleştiri almaktadır (Gündüz, 2009, s. 122).

*Serbest konuşma,* Gündüz (2009)' e göre "herhangi bir metne bağlı olmadan ve plan yapmadan yapılan serbest bir konuşma biçimidir" (s. 122). Konuşma sırasında konuların önem sırasına dikkat edilmemesi hatta bazen de önemli yerlerin unutulması yüzünden pek önerilmeyen bu konuşma türünde, konuşmacı içine doğduğu gibi, düşünmeden konuşur. Bu durum da, konuşmacının dinleyiciyi ya da dinleyici kitlesini oldukça etkilemesini sağlar (Gündüz, 2009, s. 122).

*Planlı konuşma,* konuşmacı tarafından incelenerek, düzenlenerek ve tekrar tekrar okunarak hazırlanılan metinlerin sunumu olduğu için en iyi konuşma türüdür. El, kol ve yüz hareketlerinin rahatlıkla kullanılabildiği bu yöntemde, dinleyici kitlesi ile uygun etkileşim de sağlanabilir (Gündüz, 2009, s. 122). Gündüz (2009, s. 122)' e göre iyi bir konuşmacı, konuşma yaparken el ve kol hareketini engellemeyecek büyüklükteki kartonlara konuşacaklarını ana hatlarıyla yazmalı ve bu kartonları numaralandırmalıdır. Ayrıca konuşmacı tarafından, konuşma planı kolay okunabilecek bir şekilde hazırlanmalıdır. Tüm bunlar konuşmacının göz atarak ana noktaları yakalamasını kolaylaştırır.

2.1.3.5.5. *Hazırlanma durumuna göre konuşma türleri.* Konuşmacın, yapacağı konuşma için önceden hazırlanıp hazırlanmamasına göre gruplandırılan bu konuşma türü iki farklı başlıkta incelenmektedir.

*Hazırlıklı konuşma*, amacı, konusu, yeri ve zamanı belli olan yani bir plan doğrultusunda hazırlanarak yapılan konuşmaya denir (Yüceer, 2014, s. 38). Dinleyiciler tarafından da konuşma konusunun bilindiği bu tür konuşmalarda bazı konular hakkında bilgi verilirken bazı sonular da farklı açılardan ele alınarak tartışılır. Yapılan bu tartışmalar sayesinde kapsamlı bir incelemeye tabi tutulan konular ya da sorunlarla ilgili farklı gerçeklerin ortaya çıkması sağlanır. Hazırlıklı konuşmalar, sesini, dilini, zihinsel etkinliklerini ve görsel davranışlarını etkili bir şekilde kullanan ve toplum psikolojisini iyi bilen büyük konuşmacılar tarafından yapıldığında kitleleri istenen yöne istenen anda sürükleyebilir (Taşer, 2009, s. 73-74; Temizyürek vd., 2012, s. 171-172). Hazırlıklı konuşma türleri konu, konuşmacı, dinleyici, ortam, hazırlık, uygulama, değerlendirme, dil ve anlatım özellikleri bakımından birbirinden farklıdır (Temizyürek vd., 2012, s.172-177).

*Konferans*, siyasetçi, bilim adamı veya sanatçı gibi alanında uzman kişiler tarafından ekonomi, sanat, eğitim ve benzeri konularda bilgi vermek amacıyla, dinleyici grubunun da özellikleri dikkate alınarak hazırlanan ve sunulan konuşmalardır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 134). Öğretici amaçla yapılan bu konuşma türünü yapacak olan konuşmacı, konuyu belirleyerek sınırlandırmalı ve gereken araştırmaları yaparak konuşmasını yazıya dökmelidir. Seçilen konu, dinleyicilerin ilgisine ve seviyesine uygun olmalıdır. Bu konuşma türünde bir sunucu olmalı ve konferansı verecek uzmanın özgeçmişini kısaca tanıtarak onu kürsüye davet etmelidir. Konuşma sırasında uygun vurgu ve tonlama ile kısa, sade ifadeler yer verilmelidir. Konuşmanın sonunda, dinleyicilerin soruları cevaplanmadan önce konu özetlenmelidir. Çok uzun olmaması gereken konferans türü konuşmalarda ses düzeninin iyi olduğu ve görme sorununun olmadığı ortamlar tercih edilmelidir (Temizyürek vd., 2012, s. 172-175).

*Münazara*, “önceden belirlenen ve iki farklı görüşü bulunan bir konuda karşıt görüşlü iki grubun, jüri ve dinleyici topluluğu önünde görüşlerini savunmalarına dayanan tartışma türüdür” (Temizyürek vd., 2012, s. 176). Diğer adı ayışma olan

münazarada amaç, öğrencilerin hazırlık aşamasında edindiği bilgilerini kullanarak tez ya da antitezini etkileyici bir biçimde savunabilme becerisini geliştirmektir. Bu tür konuşmada iki grup ve her grubun içinde de en az 3 kişi olmalıdır. En az üç kişiden oluşması gereken jürinin belirlediği konu, öğrencilerin ilgilerine, araştırma yapabilmelerine ve tez-antitez şeklinde savunabilmelerine uygun olmalıdır. Uygulama yeri ve zamanı önceden belli olan bu konuşma türünde, her grup kendi içinde bir başkan seçer. Olumlu olan düşüncenin savunulmasıyla başlayan uygulamada grup başkanı arkadaşlarını tanıtır ve savundukları tezi söyler. Grupta bulunan üyeler ikişer kez sırayla konuşur. Son olarak grup başkanı konuyu özetleyerek karşı grubun sorularını cevaplar ve aynı uygulama antitezi savunan grup için de gerçekleştirilir. Konuşmaları esnasında görsel davranışlarına, nezaket kurallarına uymalarına, bilimsel bilgi sunmalarına ve karşı tarafın tezini çürütebilecek özellikte etkileyici sorular sormalarına göre değerlendirilen grup üyelerine jüri üyeleri tarafından iki puan verilir. Kazananı tebrik etme, grupla çalışma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren münazara, yarışma havasında geçtiği için okullarda çocuklar tarafından sevilerek uygulanmaktadır (Temizyürek vd., 2012, s. 176-178; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 135).

*Sempozyum*, “bilimsel, sanatsal ya da düşünsel bir konu üzerinde alanlarında uzman kişiler tarafından konuyla ilgilenen dinleyiciler önünde seri olarak yapılan konuşmalardır” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s.135). Sempozyumda, bir konunun farklı yönleri farklı konuşmacılar tarafından ele alınarak incelenir ve varsa o konuyla ilgili sorunlar çözülmeye çalışılır. Bilgi şöleni de denilen sempozyum, akademik anlamda üst düzey bir hazırlıklı konuşma türüdür. Bu yüzden sempozyumda sunulan konuşmalar ve ulaşılan sonuçlar yazılarak sonradan yayımlanır. Önceden belirlenen bir plan çerçevesinde yürütülen sempozyum oturum da denilen bölümler halinde sunulur ve birkaç gün devam edebilir. Sempozyumun açılış ve kapanış konuşmalarını yapan bir sempozyum başkanı vardır. Oturumlarda üç ile beş arasında konuşmacı ve bir başkan bulunur ve her bir konuşmacı beş ile 20 dakika arasında konuşur. Konuşmacıya sunumunun bitiminde dinleyiciler soru sorabilir (Temizyürek vd., 2012, s. 178-179; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 136). Oturum başkanının görevleri Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- “Konuyu açıklamak,
- Konuşmacıları tanıtmak,
- Söz söyleme sırasını belirlemek,
- Zamanı eşit olarak dağıtmak,
- Konuşma sonunda konuyu özetlemek,
- Dinleyicilerin sorularını kabul etmek” (s. 135).

*Panel*, “bir başkanla küçük bir konuşmacı grubun bir masa çevresinde oturup dinleyici topluluğu karşısında belirli bir konu üzerinde, çeşitli açılardan görüşlerini belirtmeleriyle oluşur” (Taşer, 2009, s. 169). Bir başkan tarafından yürütülen panelde üç ile altı kişi arasında değişen konuşmacılar, 10-15 dakika boyunca kesin bir yargıya ulaşma amacı gütmeyen sohbet havasında konuşmalarını yaparlar. Zamanı genellikle bir saatle sınırlı olan bu hazırlıklı konuşma türünde, toplumu ilgilendiren bir konunun farklı yönlerini aydınlatmak ve bu konuyla ilgili çeşitli eğilimleri ortaya çıkarmak amaçlanır. Panel başkanı açılış esnasında konunun önemi üzerinde durarak konuşmacıların uzmanlık alanları ile ilgili bilgi verir. Zaman yönetimini de sağlayan başkan, konuşmalardan sonra ulaşılan sonuçları konuya bağlayarak özetler (Taşer, 2009, s. 169; Temizyürek vd., 2012, s. 179-180; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 136).

*Forum*, “toplumdaki herkesi ilgilendiren herhangi bir sorun üzerinde insanların görüşlerini bildirerek sorunun çözümü için yaptıkları tartışmalardır” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 136). Yaklaşık iki saat süren forumlarda bir sorunu çözmek amacıyla hem dinleyiciler hem de konuşmacılar düşüncelerini söyleyerek ve soru sorarak tartışmaya katılırlar. Dinleyicilerin de görüşlerine yer verilmesi sorunun farklı bakış açıları ile ele alınmasını, konuya ilişkin yanlış anlaşılacak yerlerin uygun tekrarlarla düzeltilmesini ve konunun toplum tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlar. Forum da panel gibi bir başkan tarafından yönetilir; ancak çok kişinin tartışmaya katılması yönetimi zorlaştırır. Bir panelin sonunda dinleyicilere söz hakkı verilirse o panel foruma dönüşür (Temizyürek vd., 2012, s. 180; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 136).

*Açık oturum*, daha önceden belirlenen ve toplumun çoğunluğunu ilgilendiren bir konu üzerinde, belirlenen konuda uzman konuşmacıların tartışmasıdır (Akbayır, 2011, s.136). Konuşmacı sayısı üç beş kişi aralığındadır; ancak konuya göre bu sayı

arttırılabilir (Temizyürek vd., 2012, s. 181). “Genellikle kapalı bir mekanda, panelden daha kalabalık bir ortamda yapılır. Hatta radyo ve televizyon kanallarında da açık oturumlar düzenlenmektedir” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 137). Bir konuyu farklı açılardan inceleyerek dinleyicilere bilgi vermeyi amaçlayan açık oturum bir başkan tarafından yönetilir. Başkan konuşmacılar ve konu hakkında kısa bilgiler verdikten sonra süresi bir, bir buçuk saat arasında değişen açık oturumu başlatır. Ardından başkanın belirlediği sırayla konuşmacılar belirlenen konuyu özelliğine göre iki ya da üç tur konuşurlar. Konuşmacılar 15-20 dakika aralığında konuşmalarını tamamlamalı ve konuşmalarının içeriğini bilimsel ve gerçek temellere dayandırmalıdır. Başkanın tavrının ve kişiliğinin renk verdiği açık oturumlarda konuşmacıların nezaket kurallarına uymaları da akışı etkilemektedir. Başkan konuşmacının konuşmasına, daha iyi anlaşılmasını sağlamak ya da önemli gördüğü yerleri vurgulamak için müdahale edebilir. Konuşmacıların da birbirlerini dinleyerek notlar aldığı açık oturumda, dinleyiciler tartışma sürecine katılmazlar. Bir açık oturumun başarısı, başkanın süre ve sıra yönetimine bağlıdır; çünkü konuşmacıların eşit süreyle konuşmalarını ve ifadelerini tamamlamalarını sağlamak başkanın görevidir. Konuşmalardan yola çıkarak ulaşılan farklı ve aynı sonuçlar başkan tarafından özetlenerek açık oturum sonlandırılır (Akbayır, 2011, s. 136; Temizyürek vd., 2012, s. 181-182; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 137).

*Söylev*, “bir kişinin herhangi bir konuda dinleyici/izleyici topluluğu önünde bilgi vermek ve coşku uyandırmak amacıyla yaptığı uzun konuşmalardır” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 137). Nutuk ve hitabet de denilen söylevde amaç dinleyici kitlesini heyecanlandırarak ve duygulandırarak bilgi aktarımı yapmaktır. Milli ve manevi değerlerden ekonomiye kadar geniş bir yelpazede hazırlanabilen söylev, konuya ve dinleyici kitlesine göre farklı isimler alır. Örneğin siyasal söylev politik amaç güderken askeri söylev kesin, sert ve kısa komutlar içerir. Söylev hazırlanırken dinleyici kitlesinin ilgileri, eğitim durumları ve yaşları gibi özellikler dikkate alınmalıdır. Bir söylevin başlangıç kısmı dinleyenleri konuya motive etmek adına oldukça çarpıcı olmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 182-183; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 137-138). Akbayır (2011)’ a göre “ilk sözler, ilk izlenimler son derece önemlidir. Söylevin başında beş on sözcük ile dinleyiciler çoğunlukla ya kazanılır ya kaybedilir” (s. 132). Dinleyicilerin coşkularının zirveye çıkarıldığı bitiş kısmı da en az başlangıç kadar etkileyici olmalı ve ana fikir bir şiir ya da özdeyiş

şeklinde sunulmalıdır. Söylevde sunulan fikirler, olaylar veya durumlar konuşmacı tarafından ilgili dokümanlarla desteklenebilir. Konuşmacının görsel davranışlarının ve ses kullanımının çok önemli olduğu söylevde konuşmacı dürüst, samimi ve ölçülü olmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 182-183; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 138).

*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 türdür” (Temizyürek vd., 2012, s. 183). Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013)’ na göre “röportaj türü çoğunlukla radyo, televizyon, gazete ve dergilerde herhangi bir konuyu haber yapmak için hazırlanır” (s. 138). Röportajı yapacak olan kişinin konuyla ilgili önceden kapsamlı bir araştırma yaparak gerekli dokümanlara ulaşması ve soracağı soruları hazırlaması gereklidir. Soru cevap şeklinde gerçekleştirilen röportaj yazıya geçirilirken röportörün izlenimleri ve düşünceleri de aktarılır. Bu durum röportaja öznellik katarak onu mülakat türünden ayırır. Röportör, röportajı yazıya aktarırken, giriş kısmında çarpıcı bir başlığın ardından konu ve görüşmeci ile ilgi bilgi vermelidir. Gelişme kısmında ayrıntılara varsa fotoğraf ve belgelere yer vermelidir. Sonuç kısmında ise özetlenen konunun yanı sıra istenirse ana fikir de iletilebilir. İyi bir gözlemci olması gereken röportör aynı zamanda olgun, müşfik ve nazik de olmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 183; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 138-139).

*Mülakat*, “toplum tarafından merak edilen ünlü kişileri tanımak ve topluma tanıtmak, toplumu ilgilendiren önemli bir konuyu aydınlatmak üzere ünlü kişilerle veya uzmanlarla yapılan konuşmalardan elde edilen sonuçları aktarmak amacıyla yapılan görüşmelerdir” (Temizyürek vd., 2012, s. 184). Diğer bir adı görüşme olan mülakatta, görüşülmek istenen kişi seçilerek yer ve zaman konusu netleştirilmelidir. Görüşmek isteyen kişi, görüşülecek konu hakkında önceden gerekli araştırmaları yaparak soracağı soruları hazırlamalıdır. Ayrıca mülakatın konusu görüşülecek kişiye de önceden söylenmelidir. Görüşme günü geldiğinde görüşmek isteyen kişi, temiz bir giyimle planlanan saatte görüşme mekanında olmalı, görgü ve nezaket kurallarına uygun bir şekilde davranmalıdır. Görüşmeci, kendini tanıtarak niçin bu mülakatı yapmak istediğini ve bu görüşmeden elde edeceği bilgileri nerede kullanacağını görüşülmek istenen kişiye soru sormaya başlamadan önce söylemelidir. Bazı



konuları açıklığa kavuşturmak adına yeni sorular soran görüşmeci konudan uzaklaşmamalı ve görüşülmek istenen kişinin vermek istemediği bilgilerle ilgili ısrarcı olmamalıdır. Görüşmeci, görüşme sırasında not almalı ya da izin alarak ses kaydı yapmalıdır. Görüşülen kişinin ifadeleri yazıya aktarılırken ise röportajdaki gibi sanatlı bir tarz değil; sade ve anlaşılır bir dil tercih edilmelidir (Temizyürek vd., 2012, s. 184; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 139-140).

*Seminer*, “herhangi bir bilim dalında yapılan çalışmaları, ortaya çıkan sonuçları veya bilim dalındaki gelişmeleri bu bilim dalıyla ilgilenen ve belli bir bilgi seviyesinde olan kişilere tanıtmak amacıyla düzenlenen toplantılardır” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 140). TDK (2019)’ nin seminer ile ilgili yaptığı tanımlarda ise, bilgi vermek ya da bilgileri tartışmak üzere düzenlenen bu toplantıların yetkili yöneticinin gözetimi altında olması gerektiği vurgulanmıştır.

*Kurultay*, “ulusal veya uluslararası bilimsel toplantıdır” (TDK, 2019). Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013) tarafından yapılan kapsamlı tanıma göre ise kurultay “bir konuyu görüşmek, bir sorunu çözmek için elçilerin, delegelerin veya yöneticilerin katılımıyla gerçekleştirilen ulusal ya da uluslararası düzeydeki toplantıdır” (s. 141). Bir kurumun gerekli gördükçe yaptığı toplantılara da kurultay denilmektedir. Diğer adı kongre olan kurultay, sempozyum gibi oturum denilen bölümlerden oluşur. Konuşma sürelerinin uzunluğu ya da kısalığı, konuşmacı sayısının azlığı ya da çokluğu, konunun ayrıntılı oluşu gibi etkenler kongrenin oturum sayısını belirler. Dinleyicilere bilgi vermenin amaçlandığı bu hazırlıklı konuşma türü, topluma açık ya da kapalı şekillerde yapılabilir (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 141).

*Demeç*, “yetkili bir kişinin, yetki alanına giren konularda, kamuoyuna duyurmak üzere kitle iletişim araçları aracılığıyla yaptığı açıklamalardır” (Akbayır, 2011, s. 133). Demek sözcüğünden türeyen bir kelime olan demeçte amaç bilgiyi ayrıntısız, kısa ve sade ifadelerle sunmaktır. Demeci veren kişi konuşmasını gerekli materyallerle destekleyerek ve dinleyici kitlesine uygun bir dil kullanarak yapmalıdır. Demeç konuya uygun bir şekilde konuşmacı tarafından hazırlanabileceği gibi, bir başkasına da hazırlatılabilir. Yorumlayıcı konuşma olarak nitelendirilen demeçte, bilgiyi aktaran kişi abartılı davranışlardan kaçınarak, dikkatli bir şekilde davranmalıdır (Akbayır, 2011, s. 133; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 141).

*Hazırlıksız konuşma*, Sargın (2006)' a göre "kişinin günlük hayatı içinde herhangi bir ön hazırlık yapmadan okulda, sokakta, iş yerinde, evde, dinlenme zamanlarında, ikili ilişkilerin gerçekleştiği her türlü ortamdaki konuşmalarıdır" (s. 13). Yüceer (2014)' e göre hazırlıksız konuşma, "günlük yaşamda ihtiyaçların karşılanması; duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi; isteklerin bildirilmesi amacıyla yapılan konuşmalarıdır" (s. 43). Akbayır (2011, s. 180)' a göre ise hazırlıksız konuşma, günlük konuşma ile aynı anlamda kullanılmıştır ve "günlük yaşamın görev ve sorumlulukları içinde çevremizle sürekli ilişki kurmak, dolayısıyla konuşmak zorundayız. Bu konuşmalarımız, eş ve dostlarımızla belli bir amaca yönelmeden yapılan günlük konuşmalarıdır" şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak hazırlıksız konuşmanın planlanmadan, yeri ve zamanı belli olmadan yaşamın içinde kendiliğinden gelişen günlük konuşmalar olduğunu söyleyebiliriz.

Günlük konuşmalar belli bir kalıp içinde olsa bile kişilerin deneyimlerinden izler taşımaktadır. Konuşması sırasında, toplumda yer alan insanların ruh hallerini de dikkate alarak düzgün cümlelerle, uygun vurgu ve tonlamayla, doğru boğumlanma yaparak konuşan kişilerin etrafındaki insanları etkilediği bilinmektedir. Tüm bunların yanında kültürel anlamda kendini geliştirmiş olmanın da yapılan günlük konuşmaları daha etkili kılacağı yadsınmaz bir gerçektir. Günlük konuşmalar yapılırken uyulması gereken kurallardan ilki içtenliktir. Konuşma sırasında karşıdaki dinleyiciye ya da dinleyici kitlesine saygılı bir tavır takınarak samimi davranmak içtenlik olarak tanımlanabilir. Sanatlı bir dil kullanmamak, argo kelimelere yer vermemek, gereksiz tekrarlardan kaçınmak yani sade bir şekilde konuşmak ise günlük konuşmalar yapılırken uyulması gereken kurallardan ikincisi olan anlaşılabilirliği açıklamaktadır. Üçüncü kural, ses ve seslendirme ile ilgilidir. Günlük konuşmalarımızda ruh halimizi yansıtan ses unsuru çok önemlidir. Konuşan kişi sesini eğip bükmeden doğal bir sesle konuşmalıdır; ayrıca uygun yerlerde vurgu ve tonlama yaparak anlaşılabilirliğe katkıda bulunmalıdır. Dördüncü kural olan jest ve mimikler de, ifadelerle alakalı ve eş güdümlü olarak sunulduğunda etkili bir konuşmanın gerçekleştirilmesini sağlarlar. Günlük konuşmalar yapılırken uyulması gereken son kural ise görgü kurallarına uymadır. Konuşmak isteyen kişi, sabırla kendine söz sırasının gelmesini beklemeli, başkalarının sözünü kesmemeli ve bu esnada konuşan diğer kişiyi ya da kişileri dikkatlice dinlemelidir. Dinleme esnasında konuşan diğer kişinin yüzüne bakarak göz teması kurmalı ve dinlendiği mesajını karşı tarafa böylece iletmelidir. Konuşma

sırası kendisine geldiğinde ise sevgi ve saygı tutumu içinde kibar tavırlar sergileyerek konuşmalı; ayrıca yersiz şakalar yapmamalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 186-187).

Konuşma eylemi bireylerin kişiliğinin ve toplumsal yönünün ayrılmaz bir parçasıdır. Günlük konuşmalar da bu bağlamda değerlendirildiğinde bireylerin çevresinde yer alan insanların şahısları ile ilgili düşüncelerine şekil veren unsurların başında yer alır. Kişilere karşı takınılan tutumların temelinde, bireyin kurduğu düzgün ve etkileyici cümleler ile kullandığı nazik ve yerinde ifadeler bulunur. Bu yüzden toplumda yer alan bireyler, öncelikle hoşgörülü bir dinleme sürecini gerçekleştirmeli ardından da yerinde ve ölçülü konuşmalarla kendilerini ifade etmelidirler.

Günlük yaşam içinde yapılan hazırlıksız konuşmalar eğitim öğretim sürecinin paydaşları olan öğretmen ve öğrenciler açısından da ayrı bir öneme sahiptir (Yüceer, 2014, s. 45-46). Öğretmen hem etkili hazırlıksız konuşmalar yapabilmeli hem de uygun ortam, farklı etkinlik, anında dönüt düzeltme olanağı sunarak öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmesini sağlamalıdır. Çünkü toplumu oluşturan bireylerin hazırlıksız konuşma kapsamında okulda deneyim olarak yapacakları günlük konuşmaların kalitesi, ilerleyen dönemlerde toplumun kalitesini belirleyecektir. Bu derece önemli olan günlük konuşmalar farklı başlıklar altında incelenmiştir.

*Kendini tanıtmak*, günlük yaşamda bir kişinin, bulunulan konuma uygun ayrıntıları kapsayacak şekilde kısaca kendine dair bilgi vermesidir. Bu tanıtmak sırasında ad soyad yeterli olacağı gibi bazen memlekete ve ikamet yerine dair de bilgi verilebilir. Kişi kendini tanıtmadan önce selamlaşarak söze başlamalıdır. Ardından tanışmak istemesinin nedenini söylemeli ve gereksiz bilgi vermeden nezaket kuralları çerçevesinde kendini tanıtmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 187-188).

*Tanışma ve tanıştırma*, Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013) tarafından şöyle tanımlanmaktadır: “Daha önceden tanışmamış kişilerin herhangi bir sebeple bir araya geldiklerinde kendilerini karşılıklı olarak birbirlerine tanıtmalarına tanışma denir. Kişilerin başka birileri aracılığıyla tanışmaları sağlanıyorsa buna da tanıştırma denir” (s. 128). Kişinin kendini tanıtmak faslı bittikten sonra karşı tarafın da kendisini tanıtmayı beklenir. El sıkışılarak tanışmalarına dair memnuniyetlerini söyleyen taraflar samimi bir ifadeyle birbirlerine hal hatır sorarak kısa bir sohbet

gerçekleştirirler. Ardından tekrar görüşmek temennisiyle tanışmayı bitirirler. Tanıştırmada ise bir kişi tanıdığı diğer iki kişiyi birbirine isim, soy isim, meslek, memleket olarak kısaca ve varsa başarılı yönlerini de abartmadan ekleyerek tanıtır. Abartısız, sade ve nezaket kuralları çerçevesinde gerçekleştirilmesi beklenen tanıştirma faslı toplum tarafından kabul edilen bazı kurallara uygun şekilde yapılmalıdır (Akbayır, 2011, s. 181; Temizyürek vd., 2012, s. 188-189; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 128). Bu kurallar, Temizyürek vd. (2012)' ne göre şöyledir: “Küçük büyüğe; unvan olarak daha düşük olan, daha yüksek olana; baylar bayanlara; memur da amirine tanıtılır” (s. 188). Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013, s. 128) tarafından bunlara ek olarak öğretmenlere öğrencilerin tanıtılması gerektiği belirtilmiştir. Akbayır (2011, s. 181)' a göre de bir ortamda önce gelenlere sonradan gelenler tanıtılır. El sıkışılarak ve yeniden görüşmek dileğiyle tamamlanan tanışma-tanıştirma eylemlerinde el sıkışmanın da belli bir kuralı vardır. Erkekler, kadınlar el uzatmadan; küçükler de büyükler el uzatmadan tokalaşmak için elini uzatmamalıdır (Akbayır, 2011, s. 181).

*Teşekkür etme*, toplumsal yaşamın akışında çok sık kullanılan bir ifadedir. Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013) tarafından yapılan tanımlamaya göre: “Yapılan bir iyilik, istedik bir davranış karşısında kişilerin minnettarlıklarını dile getirmek için yaptıkları konuşmalara teşekkür konuşması denir. Ayrıca hal hatır sorma, tebrik etme, baş sağlığı dileme, üzüntü ya da sevinci paylaşma gibi durumlarda da teşekkür konuşması yapılabilir” (s. 128). Yapılan tanımdan yola çıkarak teşekkür etmenin, olumlu yönde gerçekleştirilen durumlardan sonra ifade edildiği söylenebilir. “Sağ olun, pek makbule geçti, size minnettarım veya size müteşekkirim” ifadeleri de teşekkür etmek yerine söylenebilecek diğer ifadelerdir. “Sağ olun” ifadesini büyükler küçükler için kullanabilir; fakat bu ifadeyi küçüklerin büyüklerine söylemesi uygun değildir. Bu ifadelere karşılık olarak ise “rica ederim, ne demek veya mühim değil” gibi ifadelerin kullanımı da teşekkürün kabul edildiğini gösterir. Olumlu bir iletişim kurmak adına gerekli olan etkili bir teşekkür ifadesi kısa ve tekrarsız olmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 189; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 129).

*Özür dileme*, toplumsal yaşamın akışında en az teşekkür ifadeleri kadar sık kullanılması gereken; fakat özür dileyenin küçük düştüğü algısından dolayı kişilerin kullanmaktan çekindiği bir ifadedir. Ev, iş ya da okul ortamı gibi çevrelerde bireyler

arasında, öfkeli anlarda yapılan yanlış hareket ya da kullanılan yanlış ifadelerden, empati kurulmadığı için oluşan yanlış anlaşılmalardan, söz verip tutulmaması gibi durumlardan kaynaklanan kırgınlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu kırgınlıkların telafisi ise karşı taraftan zamanında dilenmesi gereken, yapmacıklıktan uzak ve içten bir özre bağlıdır. Özür, hatanın gerekçesi belirtilerek, ortada hatadan dolayı oluşan bir zarar varsa bunun karşılanmak istendiği söylenerek, aynı hatanın bir daha tekrarlanmayacağına dair söz verilerek ve pişmanlık duygusu da hissettirilerek dilenirse etkili olur. Karşı taraf, olayı büyütmeyle bu gönül alıcı ifadeyi kabul etmelidir. Özür dilemenin yaşı ve mevkisi olmamalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 189-190; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 129-130). Zira küçük bir bireyden özür dileyen bir yetişkin, af dileme ve affedilme eylemlerinin en güzel örneğini rol model olarak sunmuş olur.

*Telefonla konuşma*, her ortamda yapılmamalıdır. Konuşulacak ortam sessiz olmalıdır. Toplu taşıma araçlarında ve topluca oturulan ortamlarda zorunda olmadıkça telefon görüşmesi yapılmamalıdır; yapılmak zorunda ise de kısık sesle ve kısa bir süre görüşülmelidir. Araç seyir halindeyken ise asla telefon görüşmesi yapılmamalıdır. Toplantı vs. gibi durumlarda telefonlar ya kapatılmalı ya da telefonların sesi kısılmalıdır. Önemli ve gizli konuların telefonda görüşülmesi uygun değildir. Yemek saatlerinde, geç ve erken saatlerde kimse gerekmedikçe aranmamalıdır. Tüm bunlara ek olarak, önemli bilgilerin unutulmaması için not almak adına, telefon görüşmesi yapılmadan önce kalem ve temiz bir kağıt hazır bulundurulmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 190-191). Telefon uzakları yakın eden bir teknolojik araçtır; fakat amacının dışında kullanılması, uzun görüşmeler yapılması hem vakit kaybına sebep olmakta hem de sağlığımız için ciddi tehlikeler oluşturmaktadır. Temizyürek vd. (2012, s. 190-191) tarafından telefon görüşmelerinde uyulması gereken bazı kurallar şöyle sıralanmıştır:

- Öncelikle aranacak kişinin numarası, doğruluğu açısından gerekli kontrolleri yapılarak hazır hale getirilmelidir.
- Olası bir yanlış numara aranması durumunda karşıdaki kişiye, yanlış arama yapıldığı söylenmeli ve özür dilenerek telefon kapatılmalıdır.
- Telefon açıldığında “Alo, iyi günler, ben X, Y kişisi ile mi görüşüyorum?” şeklinde bir cümle kurulmalı; karşı taraf ise “Efendim, buyurun benim.” ya da

“Efendim, ben Y kişisi değilim.” şeklinde cevap vermelidir. Konuşmanın devamında ise görüşülmek istenen kişinin orada bulunup bulunmadığı sorulabilir.

- Telefonda, uygun bir ses tonu ile kısa ve anlaşılır cümleler kurularak konuşulmalıdır.
- Görüşme sona erdiğinde ise telefon eden kişi tarafından teşekkür edilerek ve uygun selamlama cümlesi kurularak ahize ilk önce kapatılmalıdır.

Telefonda konuşurken, yüz yüze konuşuyormuş gibi düşünülmalıdır. Gülümsenerek samimi bir iletişim sürecinin alt yapısı oluşturulmalıdır. Gereksiz yere özür dileyerek konuşmaya başlanmamalı; ayrıca karşımızdaki kişinin bilgi ve eğitim seviyesine uygun bir konuşma yapılmalıdır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 130-131).

*Ev ziyareti*, birbiri ile anlaşan, uyuşan ve tanışan ailelerin hoşça vakit geçirmek amacıyla birbirine gelip gitmelerine denir. Ev ziyaretine gitmeden önce karşı tarafa müsait olup olmadıkları sorulmalıdır. Eğer müsait değilse, karşı taraf uygun oldukları başka bir zaman için randevu vermelidir. Düzgün ve bakımlı bir şekilde gidilmesi gereken ev ziyaretlerine kararlaştırılan saatte gidilmeli; geç ya da erken gidilmemelidir. Ev sahibi selamlaşmadan sonra kapıda karşıladığı misafirlerine “Hoş geldiniz.” der. Hal hatır sormanın ardından gündemden, tanıdıklardan konuşularak sohbet sürdürülür. Samimi bir ortamda gerçekleştirilen bu ziyaretlerden fazla uzatılmadan, uygun saatte izin isteyerek kalkılmalıdır. “Ayağınıza sağlık, güle güle.” diyen ev sahibine “Her şey için teşekkürler. Biz de en kısa zamanda sizleri bekliyoruz, hoşça kalın.” diyerek cevap verilmeli ve ev ziyareti böylece sonlandırılmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 191-192). Kültürümüzde ev ziyaretine giderken eli boş gitmemek adına eskilerin götürdüğü elma, portakal gibi meyveler günümüzde yerini kuru pasta gibi farklı yiyeceklere bırakmıştır. Ev sahibi ise misafirleri için çerez ya da tatlı gibi ikramlar hazırlar ve misafirlerinin getirdiği yiyecekleri de kendi hazırladıklarıyla birlikte ikram eder. Ev sahibi misafirlerinin ayakbabalarının yönünü de kolaylıkla giyebilecekleri bir şekilde çevirir. Ayrıca ev sahibi misafirlerine, kalkmalarına yakın, varsa kolonya ve çikolata ya da şeker ikram eder.

*Bayram ziyaretleri*, özel günler kapsamında yapılan ziyaretlerdir. Türk kültürüne göre, küçüklerin büyükleri ziyaret ettiği bayramlarda, büyükler memnuniyetlerini

belirterek, ellerini öptürürler. Büyükler, kolonya ile şeker ikramının yanında küçük çocuklara harçlık da verirler. Bir bayrama daha ulaşmanın verdiği mutluluğu coşku içinde yaşayan kişiler, ziyaretleri sırasında “Bayramınız kutlu olsun.”, “Bayramınız mübarek olsun.”, “İyi bayramlar.” ya da “Hayırlı bayramlar.” gibi ifadeleri kullanırken; büyükler de “Beni ziyaret etmenize çok sevindim.”, “Sizlerin de bayramı mübarek olsun.” ya da “Daha çok bayramlar görün, inşallah.” gibi ifadelerle karşılık verirler. Bayramdan sonra yapılan ziyaretlerde ise “Geçmiş bayramınız mübarek olsun.” şeklinde kutlama cümleleri kullanılır. Bayram ziyaretleri kısa olmalıdır; çünkü diğer günlerden daha güzel ve daha sevgi dolu olan bayramlarda, eş dost ve akrabaların birçoğuyla görüşmek hedeflenir (Temizyürek vd., 2012, s. 192-193).

*Tebrik ziyaretleri*, doğacak olan bir bebeğin haberinin, yeni alınan bir arabanın ya da evin, iş yerinde gösterilen bir başarı neticesinde yükselmenin, milli bayramların, sınavla kazanılan bir üniversitenin, nikah ya da evlilik durumlarının sonucunda oluşan sevincin eş dost, akraba ya da arkadaş çevresi tarafından kutlanmak amacıyla gerçekleştirdiği ziyaretlerdir. İnsanlar arasında bağlılık ve beraberlik duygularını geliştiren bu ziyaretler, sevindirici durumun üzerinden çok geçmeden yapılmalıdır. Kutlama ziyaretlerinde tebrik ifadesinden önce neden tebrik edildiği söylenmelidir. Bu ziyaretlerde kısa, tekrarsız ve samimi ifadeler kullanılmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 193). Örneğin, ziyarete gelen kişi “Yeni bir araba almışsınız, kazasız belasız binin, inşallah.” demeli ev sahibi de “Sağ olun, daha iyileri sizin olsun.” diyerek cevap vermelidir. Ayrıca, tebrik sebebi yeni alınan bir ev ise ziyarete giden kişi, kendisinden hatıra olması adına ev sahibine küçük bir hediye almalıdır.

*Taziye ziyaretleri*, kişilerin eş dost, anne-baba, çocuk ya da akraba gibi herhangi bir yakınının vefat etmesi durumunda, yakınları tarafından kederlerine ortak olarak acılarını hafifletmek adına yapılan kısa ziyaretlerdir. Cenaze sahibine, kısık bir ses ve yumuşak bir üslupla, ölen kişiye ilişkin herhangi bir konudan bahsetmeden, “Allah rahmet eylesin.”, “Başınız sağ olsun.” ya da “Mekânı cennet, toprağı bol olsun.” gibi ifadelerle telkinde bulunulmalıdır. Cenaze sahibi de bu temennileri “Dostlar sağ olsun.” diyerek karşılamalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 193-194).

*Hasta ziyaretleri*, çok kısa tutulması ve geciktirmeden yapılması gereken ziyaretlerdir. Kendinin ya da bir yakınının hastalık günlerinde daha bir duygusal olan

kişiler, ziyarete gelen kişilere minnet duyarlar. Gelen kişi hastaya öncelikle “Geçmiş olsun.” demeli ve ardından hastaya moral verecek ifadelerle yer vermelidir. “Gün geçtikçe daha iyiye gidiyorsunuz.”, “Bugün çok dinçsiniz.” ya da “Yüzünüz kanlı canlı maşallah.” gibi yapıcı ifadeler kullanılmalıdır. Ziyaret sonlandırılırken ise “Allah acil şifalar versin.” gibi temenniler dile getirilmelidir (Temizyürek vd., 2012, s. 194). Hasta ya da yakınları ise tüm bu iyi dileklere “Teşekkür ederim.” ya da “Allah razı olsun.” gibi ifadelerle karşılık vermelidir. Ziyarete giden kişi mümkünse eli boş gitmemeli hasta için ufak bir ikram götürmelidir.

*Karşılama ve uğurlama konuşmaları*, görüşmelere veya ziyaretlere güzel ve samimi bir başlangıç yapmak ya da görüşmeleri veya ziyaretleri ağız tadında sonlandırmak amacıyla kullanılan ifadeleri içerir. Samimi ve güleç bir şekilde söylenmesi gereken bu ifadelerden “Hoş geldiniz” ya da “Hoş geldiniz, sefalar getirdiniz.” tarzında olanlar karşılama esnasında kullanılırken; “Güle güle.”, “Ayağınıza sağlık.”, “Uğurlar olsun.”, “Yolunuz açık olsun.” ya da “Gene bekleriz.” tarzında olanlar ise uğurlama sırasında kullanılır (Temizyürek vd., 2012, s. 194-195; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 132). Ziyarete gelen kişi ise karşılama ifadesine “Hoş bulduk.” şeklinde; uğurlama ifadesine ise “Hoşça kalın.”, “Biz de sizi bekleriz.” ya da “Her şey için çok teşekkürler.” gibi ifadelerle karşılık verir.

*Selamlaşma konuşmaları*, Temizyürek vd. (2012)’ ne göre “iyi niyetli olmanın, karşıdaki insanı önemseydiğini göstermenin, iletişim kurma isteğini hissettirmenin kısacası insan olmanın en büyük göstergelerindendir” (s. 195). Neredeyse bütün konuşmaların başlangıcında kullanılan ve benden sana zarar gelmez mesajı veren selamlaşma ifadeleri saygılı ve kibar bir şekilde söylenmelidir. “Merhaba.”, “Günaydın.”, “İyi günler.”, “Hayırlı sabahlar.”, “Kolay gelsin.”, “Sefanız olsun.”, “İyi akşamlar.” ve “Selamünaleyküm.” selamlaşma ifadelerinden bazılarıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 195; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 132).

*Yol sorma ve yol tarif etme konuşmaları*, ulaşılmak istenen bir yer ya da yol bulunamadığında bilen bir kişiden yardım almak amacıyla yapılan konuşmalardır. Yol ya da adres sorulan kişi, emin değilse bilmediğini söylemelidir. Eğer sorulan adresi ya da yolu biliyorsa öncelikle cadde, mahalle, sokak isimleriyle tarif etmelidir. Bunların da bilinmediği durumlarda ise sağ-sol gibi yön ifadelerinden veya cami, okul, hastane gibi yapılardan yararlanılarak adres veya yol tarif edilmelidir



(Temizyürek vd., 2012, s. 195; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 132). Adres soran kişi, karşı tarafa öncelikle selam vermeli ve sonrasında adresi sormalıdır. Karşı taraf ise selamı alarak adresi biliyorsa tarif etmeli, bilmiyorsa da yardımcı olamayacağını söylemelidir. Her iki koşulda da adres soran kişi konuşmayı teşekkür ederek sonlandırmalıdır.

*Takdim konuşmaları*, Temizyürek vd. (2012)' ne göre "bir dinleyici kitlesine herhangi bir konuşmacının tanıtılması sırasında yapılan konuşmalardır" (s. 195). Tanıtma konuşmaları da denilen takdim konuşmaları yapılmadan önce konuşmacı ile ilgili araştırma yapılarak gerekli bilgilere ulaşılmalıdır. Ulaşılan bilgiler ışığında hazırlanan tanıtma konuşmalarını konuşmacı, yanlış anlaşılmaya yol açmaması için kontrol etmelidir ve gerek varsa düzeltilmelidir. Dinleyicileri konuşmacıdan soğutmayacak içerikte ve şekilde yapılması gereken bu konuşmalarda, konuşmacının isim, soy isim, meslek, unvan, çalışma alanı, başarıları, varsa eserleri ile ilgili bilgi verilmelidir; ayrıca dinleyici kitlesinin bilmesinin fayda sağlayacağı kişisel özelliklerine de değinilmelidir (Temizyürek vd., 2012, s. 195-196).

*Anma ve yıl dönümleri konuşmaları*, Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013)' na göre "önemli bir tarihte yaşanmış bir olayı hatırlatan konuşmalardır" (s. 133). Bu önemli tarih, bir kurumun, kuruluşun, iş yerinin ya da devletin kuruluşuna ait olabileceği gibi; toplum tarafından tanınan sanatçı, bilim adamı, devlet adamı gibi kişilerin doğum ya da ölümüne de ait olabilir. Ölüm günü ise yas duygusunun, kuruluş ya da doğum günü ise mutluluk duygusunun çok yoğun olarak yaşandığı bu günlerde etkinlikler düzenlenir. Bu etkinliklerde meydana gelen olayın anlamı, önemi ve katkısı üzerinde durulur (Temizyürek vd., 2012, s. 196; Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 133). Örneğin, 29 Ekim 1923' te ilan edilen cumhuriyet, Türk ulusuna kattıkları üzerinde önemle durularak, büyük bir coşku ile her yıl ekim ayının yirmi dokuzunda milli bayram olarak kutlanmaktadır. Bunun yanında, 10 Kasım 1938 tarihinde kaybedilen Türk'ün ulu önderi Mustafa Kemal Atatürk de her yıl kasım ayının onuncu günü saat dokuzu beş geçte ilk günkü kadar büyük bir yasla anılmaktadır.

*Açılış konuşmaları*, misafirlere hoş geldiniz denilmesiyle ve teşekkür edilmesiyle başlayan, o an açılışı yapılan kuruluşun, mekanın, iş yerinin ya da kurumun işlevinin kısa ve açık ifadelerle belirtilmesiyle devam eden, dinleyicilerin selamlanmasıyla ve

güzel temennilerde bulunulmasıyla sona eren konuşmalardır (Temizyürek vd., 2012, s. 196).

*Sunuş konuşmaları*, Temizyürek vd. (2012)' ne göre "iş yerlerinde, okullarda vb. etkinlik ve tören gibi programlarda konuşmacıların, konuların sırası geldikçe bildirilmesi amacıyla yapılan konuşmalardır." (s. 196). Programdan önce hazırlanan sunuş konuşmalarının metinlerinde, akışta yer alan her bir etkinlik adı ile kimin sunacağı bilgisi birlikte yer almalıdır. Sunuş konuşmasını yapan sunucu tarafından gelen misafirlere uygun sıra ve hitaplarla birlikte seslenilerek hoş geldiniz denmeli ve o gün orda bulunmanın amacı, önemi üzerinde kısaca durulmalıdır. Etkinliklerin duyurusundan önce sunucu da kısa şiirler, özlü sözler okuyabilir. Sunucu, sunum sırasında nezaket kurallarına uymalı, vurgu ve tonlamaya özen göstererek hoş bir üslup kullanılmalıdır. Program sona erdiğinde ise herkese programı dinlemelerinden ve katılımlarından dolayı teşekkür edilmeli ve güzel dileklerde bulunulmalıdır. Hitap ederken "Sayın Valim", "Sayın Garnizon Komutanım", "Kıymetli Misafirler" şeklinde ifadelerle yer verilmelidir (Temizyürek vd., 2012, s. 196-197).

*Sohbet konuşmaları*, birkaç kişinin bir araya gelerek güzel vakit geçirmek amacıyla herhangi bir konuda paylaşımlarda bulunduğu konuşmalardır. Herkesin uygun bir anda söz aldığı bu konuşmalarda kimse kimsenin sözünü kesmemelidir. Herkes birbirini önem vererek ve dikkatle dinlemelidir. Nezaket kuralları çerçevesinde gerçekleştirilen bu konuşmalarda dedikodu yapılmamalı, doğru ve samimi ifadelerle yer verilmelidir. Sohbet sırasında el kol hareketleri ölçülü bir şekilde yapılmalıdır; ayrıca herkes birbirine isimleri ile hitap etmeli ve birbirinin görüşlerine saygı duymalıdır (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2013, s. 133). Kaba ifadeler, yapmacık hareketler ve yersiz şakalar sohbetin kalitesini düşürmektedir.

*Soru sorma ve soruya cevap verme konuşmaları*, bir konunun daha iyi anlaşılmasını, bir konu ile ilgili bilgi edinilmesini ya da yanlış anlaşılmanın giderilmesini sağlamak amacıyla soru sorulması ve sorunun cevaplanması şeklinde yapılan konuşmalara denir. Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2013, s. 133)' na göre söz alınarak sorulması gereken sorular uzun olamamalı ve yeterince anlaşılır olmalıdır. Cevap verecek kişiyi zor duruma sokmayacak sorular sorulmalı ve alınan cevabın ardından, bilinip bilinmemesine bakılmaksızın, cevaplayana teşekkür edilmelidir. Soruyu cevaplayacak olan kişi, sorulan soruya dair net bir bilgiye sahip değilse ya da hiçbir

fikri yoksa dürüst bir şekilde yardımcı olamayacağını söylemelidir. Eğer cevabı biliyor ise kısa ve anlaşılır ifadelerle soruyu cevaplamalıdır. Soruyu cevaplayan kişi soranın teşekkürüne, “Mühim değil.” ya da “Dilerim yardımcı olabilmişimdir.” gibi ifadeleri kullanarak karşılık vermelidir. Temizyürek vd. (2012, s. 198)’ ne göre de sorulan soruyu cevaplayacak olan kişi, cevabı bilmiyorsa bunu özür dileyerek belirtmelidir.

*Görevlilerle yapılan konuşmalar*, yaşamın akışında kişilerin, herhangi bir konuya ilişkin bilgi almak ya da soru sormak amacıyla ilgili kuruma, kuruluşa ya da iş yerine giderek görevli kişi ile görüşmesi esnasında yaptığı konuşmalardır. Görevlinin odasına kapı çalınarak girilmeli, görevli buyur etmeden oturulmamalıdır. Kişi öncelikle kendini tanıtmalı ve ardından sorusunu sormalı ya da bilgi almak istediği konuyu belirtmelidir. Görevlinin sözleri sonuna kadar dinlenmelidir. Önemli görülen yerler not alınmalıdır (Temizyürek vd., 2012, s. 198). Görevlinin konuşma esnasında sözleri kesilmemelidir. Anlaşılmayan yerler varsa görevli konuşmasını bitirince sorulmalıdır. Görevlinin vakti gereksiz, tekrar eden sorularla çalınmamalıdır. Görevliye sorulacak sorular kısa, anlaşılır ve amaca yönelik olmalıdır. Konuşma sırasında nezaket kurallarına uyulmalı ve ciddi bir üslup kullanılmalıdır. Konuşma sona erdiğinde ise görevliye ilgisi için teşekkür edilerek odasından ayrılmalıdır. Görevli de teşekkür ifadesine, “Rica ederim.” ya da “Umarım bir faydam dokunmuştur.” gibi cümlelerle karşılık vermelidir.

*Fıkra anlatımı*, günlük yaşamda kişilerle iletişim halindeyken konuya ve akışa uygun bir anda ortamı neşelendirmek ya da konunun anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak adına yapılır. Fıkra anlatımına “Ben size bu duruma uygun bir fıkra anlatayım.” gibi cümleler kurularak başlanmamalıdır. Anlatılan fıkraların etkili olması, herkes tarafından bilinmiyor olmasına, bulunulan ortamın hüzünlü, gergin veya karmaşık olmamasına, anlatımın uygun jestler, mimikler, duraklamalar ve farklı ses tonları ile desteklenmesine ve anlatıcının ciddiyetini korumasına bağlıdır (Gündüz, 2009, s. 127; Temizyürek vd., 2012, s. 197-198). Temizyürek vd. (2012, s. 197) tarafından “fıkra anlatmanın ayrı bir sanat olduğu ve herkes tarafından başarıyla yapılabilecek bir iş olmadığı” belirtilmiştir.

**2.1.3.6. Konuşmayı etkileyen faktörler.** Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisi, diğer dil becerilerinde de olduğu gibi kişinin çevresinden, gelişim özelliklerinden ve bireysel özelliklerinden bağımsız olarak gelişmemektedir. Konuşma becerisi ile doğrudan bağlantılı olan dil gelişimi incelendiğinde, Yavuzer (2010, s. 90-91) tarafından anlama ve anlatmaya dayanan sözlü iletişimin temelinde yer alan dört temel ilkeye vurgu yapıldığı görülmüştür. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Diğer kişilerin söylediklerini anlamak,
- Sözcükleri söylemek,
- Kelime hazinesi oluşturmak,
- Kelimeleri cümle içine yerleştirebilmek.

Bu temel ilkeler kapsamında, televizyon, radyo, tablet, bilgisayar vb. yayın araçlarından uygun yayınların izlenmesi ya da dinlenmesinin son dönem çocuklarının anlayış ve algılarını geliştirdiği belirtilmiştir. Kişisel farklılıklarının etkili olduğu telaffuzda, çocuğun ebeveynlerinin ya da çevresindeki rol modellerin yardımına vurgu yapılmıştır. Sözcük dağarcığının, belli bir döneme kadar çocuğun yaşıyla doğru orantılı olarak geliştiği; ancak bazı dönemlerde sözcük dağarcığını cinsiyet faktörünün etkilediği ifade edilmiştir. Sözcük dağarcığının okuma öğrendikten sonra okunan gazete, dergi, kitap gibi yayım araçları sayesinde arttığı; ayrıca televizyon izlenerek ve radyo dinlenerek de çoğaldığı belirtilmiştir. Bireylerin toplumda yer edinmesine katkı sağlamak ise sözcük dağarcığının en önemli işlevi olarak vurgulanmıştır. Cümle kurmanın dil bilgisi açısından dört yaşında tamamlandığı; ancak dokuz buçuk yaşına kadar cümle uzunluğu gelişiminin devam ettiği belirtilen bu çalışmada, günümüz çocuklarının eski çocuklara oranla daha uzun cümleler kurduğu ifade edilmiştir. Yine aynı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşmasının, iletişim araçlarının artmasının, ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmelerinin, ekonomik şartların ve ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin çocukların çok sözcüklü cümleler kurması üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Yavuzer, 2010, s. 91-93).

Yavuzer (2010, s. 93-94) tarafından dil gelişimini etkileyen faktörler altı farklı başlık altında şu şekilde incelenmiştir:

- Sağlık: Ağır geçen ve süresi uzun olan rahatsızlıklarda az kişiyle görüşülmesi uyaran azlığına ve konuşma becerisinin ön plana alınmamasına neden olduğu için çocukların konuşmalarının bir-iki yıl kadar geciktiği görülebilmektedir.
- Zeka: Zekaya bağlı olarak gelişen dil ile IQ arasında 2 yaştan sonra bir ilişki olduğu birçok uzman tarafından savunulmaktadır. Bu görüş ışığında erken konuşan çocukların zekasının normal ya da normalden yüksek olduğu belirtilmektedir.
- Sosyo-Ekonomik Koşullar: Çocuğun dil gelişimi üzerinde ailenin çocukla geçirdiği kaliteli vakit süresinin, öğrenim düzeyinin, maddi durumunun ve rol model olma durumunun etkili olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun maruz kaldığı televizyon, radyo veya bilgisayar yayınları; okuduğu kitap, dergi veya gazete yayımları ile çocuğun etkileşim içerisinde olduğu komşuluk ve akraba ilişkileri, mahalle kültürü, köy ya da kent yaşantısı gibi çevresel etkenler de erken, geç, düzgün ya da bozuk konuşma üzerinde etkili olabilmektedir.
- Cinsiyet: Kızların, geniş sözcük dağarcıkları, uzun ve daha az yanlışlı kelimelerden oluşan cümleleri ile konuşma alanında erkeklerden her zaman daha ileride yer aldığı belirtilmektedir.
- Aile İlişkileri: Bu çalışmada, çocuk esirgeme kurumlarında yetişen çocukların daha geç konuşmasından yola çıkılarak aile ortamının dil gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Özellikle de anne ile çocuk arasındaki kurulan sağlam bir bağın dil gelişimine etkisi vurgulanırken; annenin gösterdiği ilgi oranı ile konuşmanın erken ve düzgün olması arasında doğrusal yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Konuşmaya Teşvik: Bu çalışmada, çocuklarla yapılan sosyal kültürel etkinliklerin esnasında ya da sonrasında çocuklarla konuşmanın ve çocuğa ilgili sorular sormanın çocuğun konuşma sürecini hızlandırdığı belirtilmiştir. Sosyal kültürel faaliyetler kapsamında ise, müze ve hayvanat bahçesi gezileri yapmak, danslı-müzikli gösteriler izlemek, çocuk tiyatrolarına gitmek, resimli kitaplar okumak gibi etkinlikler yer almaktadır.

Demirel ve Şahinel (2006, s. 103) tarafından ise dil gelişimi ile ilgili vurgulanan altı önemli nokta şöyledir:

- Dil gelişimi, kişilerin keline hastır.

- Dil gelişimi, kişilerin diğer gelişim alanlarıyla ilişkilidir.
- Olgunluk ve yaşantılar, kişilerin dil gelişiminde belirleyicidir.
- Dil gelişimi, kişinin konuşmak için uygun ortamda bulunmasına ve teşvik edilmesine bağlıdır.
- Dil gelişimi, yaşamın tüm alanlarında vardır.
- Dil gelişimi, konuşmanın zorunlu olduğu hallerde ve belli bir amaca ulaşmak hedeflendiğinde hızlanmaktadır.

Yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak dil gelişiminin, bireyin diğer gelişim alanlarından bağımsız olmadığı ve bireye has olduğu söylenebilir. Demirel ve Şahinel (2006) tarafından, konuşmayı etkileyen faktörler *cinsiyet, dil ve zeka, etkileşim, öğrenme ve olgunlaşma, fiziksel yapı ve dil ve ikiz olma* olmak üzere altı farklı başlıkta incelenmiştir. Yavuzer (2010)' in belirttiği cinsiyete ve zekaya ilişkin ifadeler, Demirel ve Şahinel (2006)' in aynı başlıklar altında belirttiği ifadeleri desteklemektedir. Ayrıca, Yavuzer (2010)' in sağlık ve aile ilişkileri ile ilgili belirttikleri, Demirel ve Şahinel (2006)' in etkileşim başlığı altında ifade ettiklerini doğrular niteliktedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 102-103; Yavuzer, 2010, s. 93-94).

Demirel ve Şahinel (2006) tarafından ele alınan ikiz olma durumu şöyle açıklanmaktadır: “Davis (1937) ve Ülgen (1983) tarafından yapılan çalışmalar, ikizlerin 2-5 yaş arasındaki dil gelişimlerinin ikiz olmayan çocuklara nazaran daha yavaş olduğunu ortaya koymuştur” (s. 102). Demirel ve Şahinel (2006) tarafından fiziksel yapı ile dil gelişimi arasındaki ilişki incelenirken çocukların iri yapılı ya da cılız yapılı olmaları bağımsız değişken olarak alınmıştır. Sonucunda ise bedenen cılız olan çocukların beden hareketlerini etkin kullanamamalarından dolayı konuşmalarının iri yapılı olan çocuklara göre daha iyi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme ve olgunlaşma başlığı altında ise, akıcı dil ediniminde öğrenme sürecine ve yeterli olgunluğa ulaşmaya vurgu yapılmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 102-103).

Yüceer (2014) tarafından, kelime hazinesi, öğretmen ve konuşma kaygısı konuşmayı etkileyen faktörler olarak incelenmiştir. Yavuzer (2010)' in sözcük dağarcığına ilişkin ifadeleri ile Yüceer (2014) tarafından belirtilen kelime hazinesi başlığı altındaki ifadeler birbirini destekler niteliktedir. Yüceer (2014) tarafından, kelime hazinesinin zengin olması için okulda nitelikli ve kasıtlı metinlerle çalışılması

gerektiği vurgulanmış ve burada da en büyük sorumluluk rol model ve rehber olan öğretmene yüklenmiştir (Yavuzer, 2010, s. 92; Yüceer, 2014, s. 49-51). Yüceer (2014) tarafından, konuşma becerilerinin etkili öğrenilmesi ve kalıcı olması için öğretmenler tarafından yapılması gereken şöyle ifade edilmiştir: “Sürekli etkinliklerle öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme imknı sunmak edinilen bilgi ve becerinin kalıcılığı açısından da önemlidir. Bu durum göz önünde bulundurularak sadece Türkçe ğretmenlerinin değil, diğer tüm öğretmenlerin de öğrencileri mümkün olduğunca çok derse katmaya çalışması önem taşımaktadır” (s. 49). Yüceer (2014, s. 52)’ e göre konuşma kaygısının temel nedeni ise, konuşmanın türü ne olursa olsun, konuşma sırasında olacakların bilinmemesidir.

**2.1.4. Kaygı.** TDK (2019) tarafından “znt, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanan kaygı, Köknel (1986, s. 165) tarafından anxiety (anksiyete) olarak adlandırılmış ve kişilik bağlamında incelenmiştir. “rneğin, Karen Horney, Erich Fromm’ da kaygı kişiliğin temelinde bulunan temel g: Freud, Adler, Sullivan’ da çevreyle olan ya da i çatışmalar sonucu oluşan ikincil bir g olup, kişiliğin gelişmesinde, yapılanmasında, davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü bulunduğu kabul edilmiştir” (Köknel, 1986, s. 167). Yavuzer (2010, s. 101) tarafından “sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belirsiz bir korku olarak tanımlanabilen anksiyete, erişkin ve çocuklarda çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sinirlilik, kısaca, hoş olmayan bir duygusal durum” olarak ifade edilmiştir. Cüceloğlu (2015, s. 276) tarafından, bir heyecan türü olarak bahsedilen kaygının tanımını yapmanın zor olacağı ifade edilmiş ve kaygının acizlik, yargılanma, üzüntü, başarısızlık duygusu ve korku gibi heyecanları barındırabileceği belirtilmiştir. Yıldırım (2015, s. 20) tarafından ise, kaygı en genel haliyle “fiziksel ve ruhsal açıdan insan organizmasının bütünlüğünü tehdit eden uyarıcıların yol atığı gerginlik, üzüntü, sıkıntı gibi duygusal ve gözlenebilir tepkiler” olarak tanımlanmıştır.

Birçok çalışmada kaygı ve endişe kavramları eş anlamlı olarak ifade edilmiştir. Suroğlu Sofu (2012) tarafından ise, kaygı kavramı ile endişe kavramı arasındaki fark şu Şekilde belirtilmiştir: “Endişe kaygının yarattığı fizyolojik uyarım nedeniyle bedenden gelen ve bedenin normal olmayan bir Őeylerin olduğunun sinyalini verdiği

durumdur” (s. 14). Endişe ve kaygı kavramlarının farklı olduğunu, TDK (2019) tarafından kaygı için yapılan “endişe duyulan düşünce” tanımı da desteklemektedir.

Rashid (2017, s. 16)’ e göre kaygı “korku ve dehşet gibi duygusal bir durumdur”. Rashid (2017, s. 16) tarafından kaygı ve korku kavramlarının hemen hemen aynı anlamda kullanıldığı savunulmaktadır. Oysa aynı alanda yapılan diğer çalışmalarda bu iki kavram arasındaki farka ilişkin birçok tespitte yer verilmektedir. Yıldırım (2015, s. 34-35) tarafından, korku ve kaygı kavramları birçok farklı boyutta ele alınarak kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu iki kavramın kelime kökleri incelenerek ulaşılan sonuca göre somut bir ifade olarak betimlenen korku, kişinin kendini istemediği bir olay, durum, canlı ya da nesneden sakınması olarak tanımlanırken; soyut bir ifade olarak belirtilen kaygı, tasalı ve üzgün olma hallerini doğuran durum olarak tanımlanmıştır. Cüceloğlu (2015, s. 277)’ nun ise korku ve kaygı arasındaki farka ilişkin tespitleri şu şekildedir:

Bazı psikologlar korkuyla kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu söylerler: (1) Kaynak: “Ben arıdan korkarım!” örneğinde olduğu gibi, korkunun kaynağını biliriz, ancak kaygının kaynağı belirsizdir; (2) şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir; (3) süre: Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder.

Kaygı kavramına ilişkin yapılan açıklamalardan yola çıkarak, endişe ve korku kavramlarıyla kaygı kavramının aynı anlamda olmadıkları; ancak bu kavramların birbirleriyle ilişkili oldukları söylenebilir. Kaygı, olumsuz bir durum, olay ya da varlığın insanın varlığını tehdit etmesi sonucunda oluşan bir duygu durumu olarak tanımlanabilir. Endişe ve korkunun da duyulan kaygı sonucunda oluştuğu söylenebilir.

**2.1.4.1. Kaygı türleri.** Geçmişten günümüze, biyolojiden psikolojiye kadar birçok farklı alanda incelenen ve farklı tanımları yapılan kaygı, değişik boyutlarda ele alınarak çeşitlendirilmiştir (Köknel, 1986, s. 165). Freud kaygıyı, *gerçeklik kaygısı*, *ahlaki kaygı* ve *nevrotik kaygı* olmak üzere üç başlıkta incelemiştir (Yıldırım, 2015, s. 23-24). Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) tarafından, kaygı yaşamın içinde değerlendirilerek *patolojik kaygı* ve *normal kaygı* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Özdemir (2013) tarafından ise, kaygı türlerine ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir: “Etkileme durumuna göre; *kolaylaştırıcı* ve *engelleyci*; süresine göre *durumluk* ve *sürekli*; kaynağına göre ise *kişilik kaynaklı*, *olay kaynaklı* ve *durum*



*kaynaklı* olmak üzere kaygı, gruplara ayrılmıştır. *İletişim kaygısı* ve *olumsuz değerlendirilme korkusu* gibi kaygı çeşitleri de bulunmaktadır” (s. 42).

Normal kaygı, yaşamın içinde bilinen süreçlerden bilinmeyene doğru yol alındığında karşılaşılan durumlar sonucunda ortaya çıkan kaygı türüdür. Hastalık durumları buna örnek olarak gösterilebilir. Patolojik kaygı ise kaygının bireye ağır gelmesi sonucunda ortaya çıkan ve sıklıkla savunma mekanizmalarını kullandıran kaygı türüdür (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Durumluk kaygı, var olan bir tehlike karşısında oluşan kaygıdır. Sürekli kaygı ise mevcut bir tehdit olup olmadığına bakılmaksızın her daim var olan kaygıdır. Durumluk kaygının normal olduğu kabul görürken; sürekli kaygının, bireysel özellik haline gelen ve normal olmayan bir durum olduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2013, s. 43). Kaygı durumunun, mevcut süreci ya da eylemi güdüyü artırarak kolay kılması sonucunda oluşan kaygı, kolaylaştırıcı kaygı; motivasyonu bozarak mevcut sürecin ya da eylemin tamamlanmasına engel olması sonucunda oluşan kaygı ise engelleyici kaygı olarak tanımlanmaktadır.

*Sınav kaygısı*, *topluluk önünde konuşma kaygısı* ve *sosyal kaygı* gibi kaygının birçok çeşidi bulunmaktadır. Yaşamda kaygı duymaya müsait kişilerin, her işin başında olumsuzluklara odaklanarak endişelerinin artması durumuna sosyal kaygı denilmektedir (Özdemir, 2013, s. 45). Bireyin yaşamının büyük bir bölümünü kaplayan eğitim hayatında girdilerin çıktıkları sınavlar aracılığı ile ölçme değerlendirme yapılarak elde edilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre kazanan ya da kaybeden olan birey tarafından sınavlara yüklenen değer artması sonucunda ortaya çıkan kaygı türüne ise sınav kaygısı denir.

Andrade ve Williams (2009)' ın *sınıf kaygısı* başlığı altında bahsettiği kaygı türleri Özdemir (2013, s. 43) tarafından şöyle aktarılmıştır: *okuma kaygısı*, *dinleme kaygısı*, *topluluk önünde konuşma kaygısı*, *dil bilgisi kaygısı*, *sınav kaygısı* ve *görevlendirilme kaygısı*. Kaygı türlerine ilişkin yapılan çalışmalardan ve incelemelerden yola çıkarak kaygının, bulunulan ortama, verilen göreve ya da karşılaşılan duruma göre çeşitlendiği ve öznelik kazandığı söylenebilir.

**2.1.4.2. Kaygının nedenleri ve belirtileri.** Kaygı türleri ile ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkılarak birçok kaygı türünün nedenine bağlı olarak

adlandırıldığı ifade edilebilir. Bireylerin kişilik özellikleri ve yaşantılarının farklı olması kaygının nedenlerini öznelleştirse bile bu nedenlere ilişkin dört maddelik bir genellemeye ulaşılmıştır. Bunlar:

- *Desteğin çekilmesi:* Bireyin yaşadığı ortamda yer alan her nesne, her kişi, her alan onu var eden bir parçadır. Eğer birey bu desteklerden uzaklaştırılırsa ya da uzaklaşırsa kaygı durumu ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2015, s. 277). Bir dönemliğine öğrenci değişim programlarından biriyle yabancı bir ülkeye giden Ali'nin duyduğu kaygı desteğin çekilmesine örnek olarak verilebilir.
- *Olumsuz bir sonucu beklemek:* Mevcut olumsuz durumların sonucunda ortaya çıkacak olan negatif sonucun varlığı kaygıya neden olur (Cüceloğlu, 2015, s. 277). Eve erken gel diyen annesine rağmen, okul çıkışında arkadaşlarıyla top oynayarak eve geç giden Ahmet'in yaşadığı kaygı olumsuz bir sonucu beklemeye örnek olarak verilebilir.
- *İç çelişki:* Bireyin savunduğu ve inandığı değerlerin ya da düşüncelerin tersi yönünde davranışlarda bulunması sonucunda kaygı duymasının sebebi yaşadığı iç çelişkidir (Cüceloğlu, 2015, s. 277). Hayvan haklarını savunan Ayşe'nin, babasının av malzemeleri satışı yapılan mağazasında satışa yardım ederken duyduğu kaygı iç çelişkiye örnek olarak verilebilir.
- *Belirsizlik:* Geleceğe dair duyulan belirsizlik kaygıyı oluşturur. Gelecek hakkında olumlu ya da olumsuz bir fikir sahibi olmak isteyen insanoğlunun kaygısı onu yaşama dair kurumsallaşmalara ve keşiflere itmiştir. Tüm bunların sonucunda ise kültürler ortaya çıkmıştır. Geleceğe dair olumsuz olayların olacağını bilmenin doğuracağı kaygının, belirsizlik durumunun doğuracağı kaygıdan daha az düzeyde olacağı savunulmaktadır (Cüceloğlu, 2015, s. 278).

Yavuzer (2010), okul öncesi dönemde kaygıya neden olan etkenlere yer vermiştir. Yeni doğan bir kardeşin varlığı, çocuğun bağımsızlık ya da saldırganlık gibi dürtülerini istediği düzeyde yaşayamaması sonucunda ortaya çıkan sıkıntı, ebeveynleri tarafından çok sevilmediğini düşünmesi veya uygun olmayan davranışlarda bulunursa ceza alacağını düşünmesi gibi sebeplerin kaygı durumunu oluşturduğu ifade edilmektedir. Cüceloğlu (2015) tarafından kaygının temel nedenlerinden biri olarak gösterilen “olumsuz bir sonucu bekleme” durumu, Yavuzer

(2010)' in okul öncesi kaygı nedenlerine dair bulgularını kapsar niteliktedir (Cüceloğlu, 2015, s. 277; Yavuzer, 2010, s.101).

Ortaya çıkan kaygının altında yatan nedenler olduğu gibi varlığını gösteren belirtileri de vardır. Yavuzer (2010, s. 101) tarafından, okul öncesi eğitimi gören bir öğrencinin yapmak istemediği etkinlik sırasında midesinin bulanması ya da unutulmak kaygısı ile okulda uyumak istememesi kaygı belirtisi olarak gösterilmiştir. Köknel (1986, s. 168)' e göre, değişik şiddetlerde görülebilen kaygının bedensel ve ruhsal belirtileri vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir: “endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide-barsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk”. Cüceloğlu (2015, s. 293)' na göre ise kaygının belirtileri şu şekildedir:

Nefes darlığı, terleme, nefes alıp vermede düzensizlik, kesik kesik nefes alma, gerginlik, kalp çarpıntısı, aniden sinirlenme, bel ağrısı, mide ağrısı, ishal ya da kabızlık, aşırı tepkide bulunma, titreme, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, sürekli yorgunluk, sürekli baş ağrısı, boyun kaslarının gergin olması.

Yukarıda sıralanan belirtilerin bireyde çoktandır görülüyor olması ve bireyin yaşamını aksatıyor olması halinde, birey bir doktora görünmelidir. Gerekirse kaygı ile bilinçli başa çıkma yollarını öğrenmeli ve uygulamalıdır (Cüceloğlu, 2015, s. 293).

**2.1.4.3. Kaygı ile başa çıkma yolları.** Günlük yaşamda normal bireyler de çevremizde bulunan “vesveseli” olarak tanımlanan bireyler de kaygıdan gerilmiş ve aktivitelerini yapamaz hale gelebilmektedir. Kaygı duyan birey, kaygı durumunda hissettiği duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak bu süreci anlamlandırmaya çalışır. Bu durum kaygı ile başa çıkma sürecinin başlangıcını oluşturur. Kaygı ile başa çıkma yolları, farkında olarak uygulanan teknikleri kullanarak kaygı ile başa çıkma ve savunma mekanizmalarını kullanarak kaygı ile başa çıkma olmak üzere ikiye ayrılabilir (Cüceloğlu, 2015, s. 292-293; Köknel, 1986, s. 170).

**2.1.4.3.1. Savunma mekanizmalarını kullanarak kaygı ile başa çıkma.** Cüceloğlu (2015, s. 301) tarafından savunma mekanizması “farkında olmadan, bilinçsiz olarak kaygıdan kurtulma çabası” olarak tanımlanmıştır. Köknel (1986, s.

171) tarafından savunma düzeni olarak adlandırılan savunma mekanizması, benliğin çatışmalar sonucunda oluşan kaygıya karşı korunmasını sağlayan düzenleme olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca savunma mekanizmalarının, iç engellemelerin oluşturduğu kaygıyı tamamen engelleyemediği belirtilmiştir. Cüceloğlu (2015, s. 301) tarafından savunma mekanizmalarına ait dört genel özellik şu şekilde ifade edilmiştir:

- (1) Savunma mekanizmasını kullanan birey, davranışının gerçek işlevinin farkında değildir. Savunma mekanizmalarına, bu anlamda, *bilinçsiz davranışlar* olarak bakılır.
- (2) Savunma mekanizmalarının etkisi altında, gerçeği olduğundan biraz daha farklı algılarız. Bir dereceye kadar *kendi kendimizi aldatmaca* işin içine girer ve böylece algılamadaki bu değişiklik bizdeki kaygı düzeyinin azalmasına yol açar.
- (3) Savunma mekanizmaları *kaygımızı azaltmada gerçekten etkindir* ve yaşamımızda ortaya çıkan zor durumları kendimizi yıpratmadan atlatmamıza yardımcı olur.
- (4) Savunma mekanizmaları herkes tarafından kullanılır ve *normal bir davranış biçimi* olarak kabul edilir.

Yukarıda belirtilen özelliklerden yola çıkarak herkesin farkında olmadan kullandığı savunma mekanizmalarının, normal bir davranış olarak görüldüğü ve kaygı azaltıcı etkisi olduğu söylenebilir. Köknel (1986, s. 171-188) tarafından, *yüceltme, özgeçicilik, sezinleme, şakaya vurma, çilecilik ve dengeleme* bilinçli ya da bilinçdışı olarak oluşan başarılı savunma mekanizmaları olarak ele alınmıştır. *Boyun eğmek, içe yansıtma, dışa yansıtma, özdeşleşme, ket vurma, bastırma, saplantı, yön değiştirme, kötüleme, karşı saldırı, dışlaştırma, düşlem ve akla uydurma* da başarılı savunma mekanizmalarının işleyişine destek olan olumlu ya da olumsuz savunma mekanizmaları olarak incelenmiştir. Bu yardımcı savunma mekanizmalarının bir süreliğine etkili olduğu; ancak sonrasında devamlarının başarısız savunma mekanizmalarının oluşmasına neden olduğu özellikle vurgulanmıştır. *Gerçekleri çarpıtma, gerçeklerden kaçma, denetleme, yadsıma, gerileme, utangaçlık, cinselleştirme, tutulma, duygu yalıtımı, tepki oluşturma, simgeleştirme, karşıtlar birliği, duygu dönüşümü, hastalık hastası, bölünme ve bedenleştirme* ise bilinçdışı olarak işleyen başarısız savunma mekanizmaları olarak ifade edilmiştir.

2.1.4.3.2. *Farkında olarak uygulanan teknikleri kullanarak kaygı ile başa çıkma.* Cüceloğlu (2015, s. 293-301) tarafından, kaygıyla başa çıkabilmek için farkında olarak uygulanan çözüm yollarından otopnoz tekniğine, dereceli gevşeme

teknikğine ve kaynağı bulma teknikğine vurgu yapılmıştır. Holland ve Tarlow (1980) adlarındaki iki psikolog tarafından savunulan otohipnoz teknikğinde, kişilerin altı basamakta kendilerini hipnoz ederek kötü ruh halinden iyiye doğru geçebileceği ve böylece duyulan kaygının ortadan kaldırılabilceği belirtilmiştir. Baltaş ve Baltaş (1986)' ın belirttiği kasları gevşetme yolları, Cüceloğlu (2015) tarafından Holland ve Tarlow (1980)' dan esinlenilerek, 24 basamakta gevşeme teknikği adı altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Gevşeme teknikğinin kaygıyı azaltmada etkisini görebilmek için her gün 15-20 dakika uygulanması önerilmiştir. Son teknik olarak verilen kaynağı bulma teknikğinde ise, bireyin iç gözlem yaparak, kaygının nedeninin benliğinde yatan yetersizlik duygusunda mı yoksa bulunduğu ortamda mı olduğunu belirlemesi ve böylece duyduğu kaygının derecesini düşürebilmesi hedeflenmiştir.

**2.1.4.4. Kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki.** Kaygının şiddetinin ve yapılacak işin zorluk derecesinin kaygıyı kolaylaştırıcı yani faydalı ya da zorlaştırıcı yani zararlı bir etken durumuna getirebileceği ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda, zor bilişsel süreçleri gerektiren çalışmalarda kaygının zararı görülmüştür. Basit bilişsel süreçleri gerektiren iş ve işlemlerde ise, orta şiddette kaygının faydası görülmüştür (Cüceloğlu, 2015, s. 278).

Cüceloğlu (2015) tarafından, kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiden yola çıkılarak anlatılmaya çalışılmıştır. Günü ile başarı arasındaki ilişki, Yerkes-Dodson ilkesi çerçevesinde şu şekilde açıklanmıştır: “Kolay işlerde yüksek güdülenme, zor işlerde ise düşük güdülenme yüksek verime (başarıya) götürür” (290). Bu bağlamda, bir boyacının evin duvarlarını boyarken yüksek güdülenmesinin hızlı ve başarılı bir sonuca ulaştıracağı; bir mimarın yüksek güdülenmesinin ise çizimi üzerinde çalıştığı köprüye dair iş ve işlemlerini yavaşlatacağı ya da aksatacağı söylenebilir.

Spielberger (1962)' in kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonuçları ile Ganzer (1968)' in yüksek kaygı-yabancı biri tarafından izlenme-başarı değişkenleri çerçevesinde yaptığı çalışmasının sonuçları, Cüceloğlu (2015, s. 291-292) tarafından şöyle aktarılmıştır:

- Yüksek dereceli kaygı, orta düzeyde becerisi olan öğrencilerin akademik becerisinin düşmesine neden olmuştur.
- Düşük dereceli kaygıya sahip olan orta düzey becerili öğrenciler ise daha başarılı olmuştur.
- Yüksek kaygıya sahip bireylerin, çevreden birinin izlemesi durumunda başarıları aniden düşmüştür.

**2.1.4.5. Konuşma kaygısı.** Konuşma kaygısı, iletişim kaygısı veya sosyal kaygı kaynaklı olabilen; topluluk önünde konuşurken ya da bireysel diyalog sırasında duyulan kaygı olarak çeşitlenebilen bir kavramdır. Çölkesen (2015, s. 19-20) iletişim kaygısının tanımının, Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından “İnsanlarla iletişim kurmada, bir grup veya toplum içerisinde konuşma esnasında yaşanan ve kaygı veya korkuyla ilişkilendirilen utangaçlık ve güçlükler” şeklinde yapıldığını aktarmıştır. Keşaplı ve Çifci (2017) tarafından konuşma kaygısının tanımı da şu şekilde yapılmıştır: “Topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, terlemesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel belirtilere sebep olan kaygı” (s. 464-465). Rashid (2017, s. 27) tarafından ise konuşma kaygısı, “yaşamın içinde insanların, kendilerini güvende hissetmediklerinde, bir yeni ortama girdiklerinde, bireylerin karşısına çıkıp konuştuklarında ya da beklemedikleri bir durumla karşılaştıklarında kendilerini çok iyi hissetmeyerek endişelenmeleri” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak, iletişim kurmanın en temel yollarından biri olan konuşma esnasında kendini rahat hissetmeyen, konuşmaktan çekinen, kısık sesli ve özgüvensiz bir şekilde cevap vererek diyalogların akışını aksatan bireylerin yaşadığı heyecan türü, konuşma kaygısı olarak ifade edilebilir.

Keşaplı ve Çifci (2017, s. 465) tarafından, konuşma kaygısının nedeninin belli olmadığı; ancak kişilerin bu kaygı durumunun farkında olduğu ifade edilmiştir. Kimi bireylerin iki kişilik diyalog sırasında kaygı duydukları, kimi bireylerin topluluk önünde konuşurken kaygı duydukları ve kimi bireylerin de en yakın çevresindeki insanlarla bile konuşurken kaygı duydukları belirtilmiştir. Suroğlu Sofu (2012, s. 17) tarafından da konuşma kaygısının nedeninin belirsizliği vurgulanmıştır. Tehlike arz

eden durumun felaketselleştirilerek ve ön yargı aracı haline getirilerek abartılmasının otomatik olarak yanlış düşünsel çıkarımlara ulaştırması, konuşma kaygısının sebebi olarak ele alınmıştır. Özdemir (2013, s. 44) tarafından ise, iletişim kurma sırasında duyulan kaygının nedenleri şöyle belirtilmiştir:

- Doğru ve mantıklı davranabilme endişesi,
- Alınan işi hakkıyla yapabilme düşüncesi,
- Özgüven yetersizliği, unutkanlık gibi negatif durumlarla baş edememe,
- Zor görev alma ya da esnemeyen kurallarla çalışma,
- Cezanın varlığı.

Bippus ve Daly (1999)' nin belirttiği konuşma kaygısının nedenleri, Suroğlu Sofu (2012, s. 19) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

- Küçük düşürülme korkusu.
- İyi hazırlanamama.
- Dış görünüşüne güvenmeme.
- Eleştirilmekten korkma.
- Özgüven sorunu yaşama.
- İsteksiz ve ilgisiz izleyici profili.
- Tecrübesiz olma.
- Yanlış yapmaktan korkma.
- Başaramamaktan korkma.

Konuşma kaygısının nedenlerine dair yapılan çalışmalardan yola çıkarak, olumsuz değerlendirilme düşüncesinin konuşma kaygısının nedeni olduğu ifade edilebilir. Sosyal kaygı da konuşma kaygısının nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca bulunulan ortamın ve durumun, bireyin kişilik özelliklerinin ve yaşanmışlıklarının da bu anlamda göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir (Keşaplı ve Çifci, 2017, s. 465; Özdemir, 2013, s. 44).

Eğitim, psikoloji ve psikiyatri alanlarının her birinin farklı boyutlarda ele alarak incelediği kaygı kavramının, her türünde ortaya çıkan belirtilerin birbirine yakın olduğu; belirtilerin farklılaşmasında ise kaygının şiddetinin belirleyici olduğu söylenebilir. Beatty (2001)' nin ifade ettiği iletişim kaygısının belirtileri, Köseler (2006, s. 22) tarafından “titreyen eller, yerinde duramama, doğrudan dinleyiciyle göz

temasında bulunamama, soluk soluğa kalma görünümü ve boğaz üzerinde oluşan kırmızı lekeler” olarak aktarılmıştır. Suroğlu Sofu (2012, s. 19) tarafından, konuşma sırasında bireyin ayaklarının ve ellerinin titremesi ile ağzında kuruluğun oluşması, konuşma kaygısının belirtileri olarak gösterilmiştir. Demir ve Melanlıoğlu (2014, s. 109) tarafından ise konuşma kaygısının belirtileri bedensel ve duygusal olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Bedensel belirtiler; kalbin atış hızının yükselmesi, terleme, korku, üzüntü ve kızgınlık olarak sıralanmıştır.

David Burns (2006) tarafından, konuşma kaygısının tıbbi boyutta iyileştirilmesine ilişkin geliştirilen ve Suroğlu Sofu (2012, s. 20-24) tarafından aktarılan sağıltım yöntemleri arasında metin yazmak, korkularla yüzleşmek ve utanç duygusunun üstüne giden egzersizler yapmak sayılabilir. Demir ve Melanlıoğlu (2014, s. 109-110) tarafından ise konuşma kaygısı eğitim alanında ele alınarak incelenmiştir. Sınıf ortamında yapılan hazırlıksız konuşmalar esnasında duyulabileceği gibi, hazırlanılan bir sunum esnasında da ortaya çıkabileceği vurgulanan konuşma kaygısının aşılabilmesi için ilkokul ve ortaokul dönemleri kritik süreç olarak ifade edilmiştir. Bazen konuşmanın zorunlu olmadığı ortamlardan bile bireyin uzak duruşu şeklinde kendini gösterdiğine vurgu yapılan konuşma kaygısının, konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirilerek iyileştirilebileceği söylenmiştir. Konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirilebilmesinin ön koşulunun ise öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin ve nedenlerinin belirlenmesi olduğu ifade edilmiştir. Konuşma kaygısını etkileyen etmenlerin kontrol altına alınarak, program çerçevesinde konuşma becerilerinin edinilmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesinin, ilerleyen dönemlerde toplumda patolojik düzeyde konuşma kaygısı taşıyan bireylerin görülmesine engel olabileceği savunulmaktadır.

İlköğretim kademesinde yer alan öğrencilerin konuşma kaygılarının şiddetleri farklı olabileceği gibi nedenleri de sınıf içi ya da sınıf dışı kaynaklı olabilir. Sınıf dışı ortamlarda, alışılan çevreden farklı olduğu için, öğrencinin konuşma kaygısının şiddeti sınıf içinden yüksek olabilir. Bu yüzden, konuşma becerilerine yönelik yapılan sınıf dışı konuşma etkinlikleri son derece önemlidir. Konuşma becerisinin gelişimi, konuşma kaygısının nedenlerinin ortadan kaldırılmasına bağlıdır. Konuşma kaygısının nedenleri arasında ise, öğretmenlerin tutumu ve kişiliği ile öğrencilerin



kişisel beklentileri ve öğrenmeye yönelik inanışları sayılabilir (Demir ve Melanlioğlu, 2014, s. 110-111).

Bireyin tüm yaşamı boyunca her ortamda iletişim kurarken kullanacağı hazırlıksız konuşma becerisinin, eğitim hayatının ilk kademelerinde olumlu ve etkili yaşantılar sayesinde edinilebileceği söylenebilir. Öğretmenin, öğrencilere adaletli davranmasının, okulda ve sınıfta güven veren bir ortam oluşturmasının, herkese değer vererek dinlemesinin kısacası etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmesinin konuşma becerilerinin kazanılmasına olumlu bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir. İlkokul ya da ortaokul öğrencilerinin birçoğunun “yanlış cevap verirsem bana gülerler” diye düşünerek olumsuz değerlendirilme kaygısı taşıdığı ve konuşmaktan kaçındığı söylenebilir. Böyle bir durumda en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın rehber olan öğretmen profilinden yola çıkılarak öğretmenin de her şeyi biliyor olamayacağına vurgu yapılmalıdır ve hata yapılmadan öğrenilemeyeceği rol model olarak gösterilmelidir. Ortaokul çağındaki öğrencilerin gelişim dönemi olarak ergenlikte yer almaları dış çevrenin önemini gösterir. Bu kademedeki yer alan öğrencilerin sınıf dışı ortamlardaki konuşma durumlarında ortaya çıkan konuşma kaygılarının kaynağı, alay edilme endişesinin yanında kabul edilmeme endişesi de olabilir. Hangi kademedeki bulunulursa bulunulsun konuşma kaygısının, eğitim ortamlarının uygun koşullarda düzenlenmesiyle en aza indirilebileceği söylenebilir. Eğitim ortamlarında oynanan eğitsel oyunların, öğrenme sürecini rahat ve eğlenceli bir hale getirebileceği ve böylece öğrencinin konuşma kaygısının azalabileceği söylenebilir.

**2.1.5. Oyun.** Bir bebeğin de yaşlı bir bireyin de yaşamında yer alabilen oyun kavramının birçok çalışmada farklı tanımlarına yer verilmiştir. Akkaya (2018)’ ya göre oyunun tanımı şöyledir: “Hayatın her evresinde ama özellikle erken çocukluk ve çocukluk dönemlerinde öğrenmeyi öğrenmek için kullanılan bir araçtır” (s. 7). Batdı (2012) tarafından yapılan tanıma göre ise oyun “çocukları okul hayatına başlarken ve ileriki dönemlerde akademik öğrenmeye hazırlayan etkinliklerdir” (s. 318). Duman (2013, s. 19) tarafından oyun “yetenek ve zeka geliştirici, belli kuralları olan iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmıştır. Gedik (2012, s. 25-26) tarafından oyunun çok yönlü oluşundan dolayı tanımını yapmanın zor olduğuna ve bu kavramın

sadece çocuk ve çocuklukla özdeşleştirilmemesi gerektiğine değinilmiştir. Adak Özdemir ve Ramazan (2012, s. 2) tarafından oyun, özetle “çocuğun hayattaki en önemli iş” şeklinde tanımlanmıştır. Varışoğlu vd. (2013)’ ne göre oyun “yaşamın tecrübe edildiği, kişilik rollerinin provasının yapıldığı bir etkinliktir” (s. 1060). Çoban ve Nacar (2006) tarafından ise oyun genel olarak şu şekilde tanımlanmıştır: “Belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zeka ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir” (s. 7). Yapılan tanımlardan yola çıkarak oyunun tüm bireylerin yaşamında yer aldığı, çok yönlü bir kavram olduğu ve özellikle çocukların birçok gelişim alanına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Çeker (2017, s. 24-25) tarafından, önemli bilim insanlarının yaptığı oyun tanımları şöyle aktarılmıştır:

Gazzali’ ye göre oyun, çocuğu dinlendirerek, belleğinin yenilenmesini ve öğrenme kapasitesinin artmasını destekler. Michael Montaigne’e göre oyun, çocuğun gerçek uğraşı olarak tanımlanmıştır. Maria Montessori’ ye göre oyun, çocuğun işidir. Jean Piaget’ e göre oyun, dış dünyadaki uyarınları özümseme ve uyum sistemine yerleştirme şekli olarak ifade edilmiştir.

Oyuna dair yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere, oyunların sadece günümüzde değil eskiden de var olduğu görülmektedir. Çoban ve Nacar (2006, s. 7-9) tarafından, oyunun insanoğlunun var oluşu ile birlikte var olduğuna vurgu yapılmıştır. İlk çağda yaşayan insanların avcılık yaparken ustalaşmak adına geçirdikleri taklit süreçleri oyunları doğurmuştur. Başlangıçta dini ritüellerde yapılan danslı müzikli oyunlar, zamanla gelişerek farklı alanlara yayılmıştır. Mısır, Roma, İran ve Anadolu gibi eski uygarlıkların kurulduğu coğrafyalarda, kil, taş, fildişi, kemik, tahta ve topraktan yapılmış oyuncak kalıntılara rastlanılmıştır. Üç bin yıllık uçurtma oyununun da Çin’ e ait olduğu belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada, Türk çocuk oyunları; kutu kutu pense gibi *tekerlemeli ve türkülü oyunlar*, şenliklerde yer verilen oyunlar gibi *çalgılı oyunlar* ve saklambaç, körebe gibi *çalgisız oyunlar* olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

Oyunların dini, dili ve ırkı olmadığı; ayrıca her çağda ve her çocuk tarafından oynandığı söylenebilir. United Nations International Children's Emergency Fund başka bir deyişle Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2019)’ nun hazırladığı, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ nin 31. Maddesinin birinci fıkrasında yer alan “Taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve

yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.” ifadesinin altında Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ nin de imzası vardır. Hem bu imza hem de 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’ nın tüm dünyaya maledilmesi, Atatürk’ ün ve Türkiye Cumhuriyeti’ nin çocuğa ve oyuna verdiği değeri uluslararası boyutta kanıtlamaktadır.

**2.1.5.1. Oyun kuramları.** Oyunlar, oynanma amaçlarına göre değerlendirilerek klasik kuramlar başlığı altında incelenmiştir. İçeriğe ve niteliğe göre değerlendirilen oyunlar ise, dinamik kuramlar başlığı altında incelenmiştir. Ayrıca dinamik kuramlar, deneysel araştırmalarla da desteklenmiştir (Çoban ve Nacar, s. 55-56; Demir, 2016, s. 16).

**2.1.5.1.1. Klasik kuramlar.** Beştaş (2015) tarafından “Klasik oyun kuramları: Karl Groos Yetişkin Hayatına Hazırlık Kuramı, Stanley Hall Tekrarlama Kuramı, Moritz Lazarus Rahatlama ve Eğlenme Kuramı, Herbert Spencer Fazla Enerji Tüketimi Kuramı olarak ele alınmıştır” (s. 9).

*Fazla enerji kuramında*, yaşamak ve çalışmak için gereken enerjinin fazlasının oyunlar sayesinde atıldığı savunulur. Oyunlarının niteliğini önemsemeyen bu kuramda oyun, amaçsız eylemler olarak tanımlanır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55).

*Rahatlama ve eğlenme kuramı*, dinlenme kuramı olarak da adlandırılır. Dinlenme kuramında da oyunun niteliği, fazla enerji kuramındaki gibi mühim değildir. Bu kurama göre oyun, fazla enerji kuramının aksine enerji toplamak amacıyla oynanır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55).

*Yetişkin hayatına hazırlık kuramı*, öncül deneme kuramı olarak da adlandırılır. Bu kurama göre oyun içgüdüsel olarak yapılan bir etkinliktir. Oynanan oyunlarla, bireyin geleceği prova ettiği, yaşama dair birikim yaptığı savunulur (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55).

*Bağlantı kurma kuramı*, tekrarlama kuramı olarak da adlandırılır. Öncül deneme kuramına tepki olarak doğmuştur. Bu kurama göre oyun, birey tarafından içgüdüsellikten koparak yaşama hazırlanmak amacıyla oynanır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55-56).

2.1.5.1.2. *Dinamik kuramlar.* Oyunun niteliğinin ve bireye katkılarının önemli olduğu dinamik kuramlar, Arslan (2017) tarafından modern kuramlar başlığı altında ilgili alanlarına göre sınıflandırılarak beş grupta incelenmiştir.

*Psikoaseksüel kurama göre,* “oyun, hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı ve bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklanmaktadır” (Çoban ve Nacar, 2006, s. 56-57). Bu kurama göre, çocuk ebeveynlerinden ya da çevresinden kaynaklı olarak yaşadığı olumsuzluklara oynadığı oyunlarda yer vererek sağaltım gerçekleştirir ve böylece haza yönelmesinin önündeki engelleri kaldırmış olur. Freud’ a göre oyunun bir denge aracı olduğu söylenebilir (Çoban ve Nacar, 2006, s. 56).

*Psiko-Sosyal gelişim kuramının,* savunucusu Erikson’ dur. Bu kuramda bireyin kişiliğinin, çevresel koşullardan etkilenecek ve aşama aşama belli çatışmalardan geçerek oluştuğu savunulur. Kişilik gelişimin üzerinde sosyal çevrenin etkisine vurgu yapılan psiko-sosyal kuramda, ebeveyn, arkadaş, öğretmen, okul ve komşu gibi paydaşların önemi üzerinde durulur (Erden ve Akman, 2008, s. 84-85). Bu kapsamda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ya da lise öğrencilerinin dönemsel çatışmalarını sağlıklı olarak aşabilmeleri ve düzgün bir kişilik gelişiminde yol alabilmeleri için okul ortamının, öğretmen tutumunun ve okulda gerçekleştirilen etkinliklerin, oyunların çok önemli olduğu söylenebilir.

Psiko-sosyal gelişiminin aynası olan oyun, çocuğun biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını kaynaştırarak gelişim evrelerini sağlıklı bir şekilde atlatmasına yardım eder. Oyunda çocuk, benliğin kaygılarını, arzularını dramatize eder, böylece bir evreden bir sonraki evreye daha sağlıklı geçmektedir. Bu yüzden çocuklar hem kendi kendilerine hem de başkalarıyla oynama ihtiyacı duymaktadırlar. (Ramazan, tarihsiz, akt. Arslan, 2017, s. 29)

*Bilişsel gelişim kuramı,* özümleme ve uyum kavramlarına dayandırarak bilişsel gelişimi açıklayan Jean Piaget’ nin oyun kavramını da bu iki kavram üzerinden açıklamasına dayanır. Bir bireyin yeni öğrendiği bir kavramı daha önceden öğrendiklerine benzeterek zihinsel yapısının içine yerleştirmesine özümleme; daha önceden var olanlarla benzetme yapamadığı zaman ise yeni kalıplar oluşturmasına ya da var olan kalıplarda değişiklikler yaparak sistemsel düzenlemeye gitmesine uyum denir (Erden ve Akman, 2008, s. 63). Çoban ve Nacar (2006) tarafından aktarılan,

Jean Piaget' nin oyun tanımı şöyledir: “İnsan davranışında daima bulunan ve çocuğun zihinsel gelişimini destekleyen önemli bir unsurdur” (s. 57).

*Sosyo-Kültürel gelişim kuramının*, savunucusu Vygotsky' dir. Oyunun sosyal yaşamın yansıtıldığı eğitsel bir ortam olduğunu ifade eden Vygotsky tarafından, çocuğun oyunlar sayesinde erişemediği rolleri ve kurduğu hayalleri deneyimleyebileceği, yaşama dair öğrenmeler gerçekleştirebileceği ve böylece üst düzey bilişsel beceriler kazanabileceği belirtilmiştir (Özkara, 2018).

*Sosyal öğrenme kuramı*, Albert Bandura tarafından savunulur. Bu kurama göre, olumlu yaşantılar sağlayan sosyal deneyimler, taklit etme yoluyla çevreden öğrenilir. Oyun bu kuramın öğretisi kapsamında, çevreyle etkileşim içinde olunan, uygun düzeltmelerle sosyal ortamlarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan ve en verimli, en doğal süreçleri içeren bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (Özkara, 2018).

**2.1.5.2. Oyunların genel özellikleri.** Dili, dini, ırkı ne olursa olsun nerede oynanırsa oynansın çocuk oyunlarının birtakım genel özellikleri vardır. Bu genel özellikler Çoban ve Nacar (2006, s. 28-29) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Oyun, belli bir sıralama ve değişimle devam eder.
- Çocuk büyüdükçe oyunların farklılığı ve niceliği azalır.
- Çocuk büyüdükçe bir oyunda veya etkinlikte daha uzun süre vakit geçirir.
- Çocuk büyüdükçe ilgi duyduğu konulara daha çok zaman ayırır.
- Çocuk zaman ve mekan tanımaksızın, her yerde istediği zaman oyuncaklı ya da oyuncaksız veya herhangi bir nesne ile bir oyun kurabilir.
- Çocuk yaşı büyüdükçe daha resmi, kurallı ve tasarımsal oyunlar oynar.
- Çocuk büyüdükçe bedensel olarak sakinleşir. Bunun sonucunda daha ussal ve us ve bedeninin uyumlu çalıştığı oyunlar oynar.

Yukarıda verilen oyunun özelliklerinden yola çıkarak, oyunun çocuğun hayal dünyasına bağlı olduğunu ve yaşa bağlı olarak bazı değişimler gösterdiğini söyleyebiliriz. Oyunu hareket kavramından yola çıkarak anlamlandıran Onay (2007, s. 16-18) tarafından ise tüm dünyadaki çocuk oyunlarının içinde yer alan ifade öğeleri şu şekilde açıklanmıştır:

- *Neşe ve sevinç*, oyunlar sırasında çocuğun jest ve mimiklerinden yola çıkarak fark edilebilecek öğelerdir.
- *Vücut ifadesi*, farklı oyun ortamlarında çocuğun bedenini ve sınırlarını fark etme durumlarını içeren bir öğedir.
- *Öğrenme merakı*, çocuğun yeni şeyler öğrenmesini sağlayan oyun kurgularıyla desteklenmesi gereken bir öğedir.
- *Yapabilme*, çocuğun oyun içinde eylemleri kendi kendine yaparak başarı duygusunu tatmasını sağlayan bir öğedir.
- *Kendini zorlama*, çocuğun durmak bilmeden zor eylemleri yapmak amacıyla uğraşması sonucunda oluşan bir öğedir. Çocuğa mola vermesi telkin edilmeli ve çocuğun dinlenmesi sağlanmalıdır.
- *Yasaklara karşı tavır*, çocuğun oyununun bitirilmesi, hareketlerine sınır koyulması ya da oyuncağının yok edilmesi durumunda sergilediği eylemleri ve takındığı tutumları içeren bir öğedir.
- *Saklanmak, gizlenmek*, çocuğun saklanana bulmaktan ve saklanmaktan duyduğu mutluluğu ifade eden öğelerdir.
- *Üretkenlik, yaratıcılık*, çocuğun oyunda etkin olmak istemesini, bir görevi yerine getirmek istemesini ve alkışlanan kişi olarak başarıyı tatmak istemesini ifade eden öğelerdir.
- *Gözlemeleme*, çocuğun oyun içinde diğer oynayanları seyretmesini ve gördüklerini sorasında taklit etmeye çalışmasını ifade eden bir öğedir.
- *Hazırlayıcı değişik uğraşlar*, çocuğun oynadığı oyunların yeteneklerini geliştirdiğini ve onun ilerleyen dönemlerde değişik alanlarda başarıya ulaşmasında etkili olduğunu ifade eden bir öğedir.
- *Arzu ve istekler*, çocuğun oynadığı oyunların psikolojik zemininde yatan yaşama dair her şeyi bilme arzusunu ve her şeye sahip olma duygusunu ifade eden öğelerdir. Çocuğun güven duygusunu yitirmemesi için, her sorusuna yetişkinler tarafından doğru ve anlaşılır cevaplar verilmelidir.
- *Berber hareket etme, paylaşma*, çocuğun yalnız başına değil; arkadaşları ile oyun kuralları çerçevesinde oyun oynamak istemesini ifade eden öğelerdir.

**2.1.5.3. Oyunların gelişim alanlarına etkileri.** Oyunlara oynanış şekilleri, çoklu ya da tekli oynanma durumları, oynanma amaçları veya oynarken kullanılan araçlar

farklı boyutlar kazandırır. Bu çok boyutluluk sayesinde oyunlar, bireyin birçok gelişim alanına olumlu katkılar sağlar. Oyunların gelişim alanlarına etkileri altı farklı başlıkta incelenmiştir.

*2.1.5.3.1. Oyunların bedensel gelişime etkileri.* Çoban ve Nacar (2006, s. 31-34) tarafından, oyunların bedensel gelişime katkıları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Bireyin büyük ve küçük kas gelişimini olumlu etkileyerek pratikleşmesini, güçlenmesini ve sağlıklı olmasını sağlar.
- Dışarıda oynanan oyunlar sayesinde gerekli olan D vitamini ve oksijen bol bol alınarak bireyin bedensel gelişimi daha sağlıklı ve hızlı olur.
- Bireyin terleyerek zararlı maddeleri vücudundan atmasını sağlar.
- Bireyin vücudundaki fazla enerjiyi atarak dinlenmesini sağlar.
- Bireyin oynadığı oyunlardan sonra kirli yerlerini yıkaması ya da banyo olması gibi eylemler bireye temizlik alışkanlığı kazandırır.

Oyunların bedensel gelişime etkilerine bakıldığında çok boyutlu bir faydadan bahsedilebilir. Uzuvarları geliştirmesinin yanı sıra temizlik alışkanlığı da kazandıran oyunların, çocukların sağlıklı büyümesini sağladığı söylenebilir. Akandere (2006) tarafından, yukarıdakilere ek olarak oyunların fiziki gelişime olan şu katkılarından da bahsedilmiştir: “Çocuğun solunum, dolaşım, sindirim vs. sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlar. Vücutta fazla yağın yakılmasını, kasların güçlenmesini, iç salgı bezlerinin düzenli çalışmasını sağlar” (s. 15). Onay (2007, s. 15) tarafından ise oyunların kas ve iskelet sistemi üzerindeki etkisi vurgulanarak, bireyde düzgün bir duruş oluşumunu sağladığı belirtilmiştir.

*2.1.5.3.2. Oyunların psiko-motor gelişime etkileri.* Akandere (2006) tarafından yapılan tanıma göre psiko-motor gelişim “fiziki büyüme ve gelişimle birlikte beyin ve omurilik gelişimi sonucu organizmanın hareketlilik kazanmasıdır” (s. 16). Akandere (2006, s. 16) tarafından, her bireyin psiko-motor gelişim düzeyinin farklılığına vurgu yapılmıştır; ayrıca oyunların psiko-motor gelişim alanına olan etkilerine dair ifade edilenlerle, Çoban ve Nacar (2006) tarafından ve Onay (2007) tarafından bu konuya dair belirtilenlerin örtüştüğü görülmüştür. Oyunların, bireyin

psiko-motor gelişim alanına olan katkıları Çoban ve Nacar (2006, s. 39-40) tarafından şöyle özetlenmiştir:

- Gücünü çoğaltır,
- Tepki verme kabiliyetini geliştirir,
- Büyük ve küçük kasları kontrollü ve hızlı kullanmayı öğretir,
- Dikkati geliştirir,
- Organlar arasındaki uyumu ve dengeyi sağlar,
- Hareketlerini kolay ve çabucak yapabilmesini sağlar,
- Vücuduna esneklik katar.

Tüm bunlardan yola çıkarak oyunlar sayesinde, çocukların bedensel hareketlerini kontrollü ve amaca yönelik kullanabilme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Ayrıca oyunun sağladığı dikkat gelişimi, çocuğa yaşamının her alanında faydalı olabilir.

*2.1.5.3.3. Oyunların duygusal gelişime etkileri.* Gelişim alanlarının hiçbiri diğerinden bağımsız değerlendirilemez; bu kapsamda duygusal gelişimle zihinsel, sosyal ve bedensel gelişim alanlarının etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Davranışlarımızın temelinde çeşitli duygu durumları yatmaktadır ve oyunların da bu duygu durumlarının kontrol altına alınması, eğitilmesi gibi konularda birçok katkısı vardır (Akandere, 2006, s. 17; Çoban ve Nacar, 2006, s. 41). Oyunlar sayesinde, bireyde duygusal gelişim alanına dair görülen bazı gelişmeler Çoban ve Nacar (2006, s. 44) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Duygularını kontrol etmeyi öğrenir,
- Etrafindan sürekli ilgi beklemez,
- Oyun sayesinde duygusal problemleri ortaya çıkar,
- Hoşlanır ve mutlu olur,
- Özgüveni artar,
- Estetik duygusu gelişir,
- Problemlerinden uzaklaşır.

Onay (2007, s. 15) tarafından ise, bireylerin oyunlar sayesinde “biz duygusu” ile “onlar duygusunun” ayırımına varabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada, bireylerin



“sanat sevgisi” kazanabileceği de vurgulanmıştır. Tüm bu belirtilenlerden yola çıkarak, bireylerin oyunlar sayesinde öfke, mutluluk, heyecan gibi birçok duyguyu bir arada yaşayabileceği söylenebilir.

*2.1.5.3.4. Oyunların sosyal gelişime etkileri.* Bireyin içinde bulunduğu çevre ile her daim ilişki içinde olması onun sosyal bir varlık olmasının sonucudur. Çevre ile girilen etkileşimler bebeklikten itibaren başlayarak genişler. Bu durum, bireye farklı sosyal roller ve görevler yükler. Oyunlar, bu süreçte bireye sosyal yaşamda yer edinme, kendini tanıma, sınırlarını fark etme ve kişilik geliştirme gibi konularda yardımcı olur. Oyunlar sayesinde bireyde, sosyal gelişim alanına dair Çoban ve Nacar (2006, s. 44-45) tarafından belirtilen şu gelişmeler görülür:

- Sosyalleşmeyi öğrenir,
- Toplumsal cinsiyet rolünün farkına varır,
- Diğer insanların da hak ve özgürlükleri olduğunu görür (Oyunda sıra bekleme gibi) ,
- Kendi hak ve özgürlüklerine sahip çıkar (Oyunda sırasını takip etme ve sırasını kimseye vermemesi gibi),
- Paylaşmayı, iş birliği yapmayı ve iş bölümü yapmayı öğrenir,
- Görgü ve nezaket kurallarını öğrenir ve uygular,
- Çevresini korumayı ve çevresine zarar vermemeyi öğrenir.
- Lider olmayı veya oyunun bir üyesi olmayı öğrenir.
- Oyunu kazanmayı ya da kaybetmeyi öğrenir.

Tüm bu sıralananlardan yola çıkarak, oyun sayesinde çocuğun toplumsal yaşama adapte olduğunu söyleyebiliriz. Akandere (2006, s. 17) ise, oyunlarda çocukların ebeveynlerini ya da rol modelleri taklit ettiklerini söylemiştir. Bu durum sayesinde, çocukların taklit ettikleri bireylerin kişilik ve sorumluluklarına dair fikir sahibi oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca çocukların oyunda yer aldıkları meslek grupları ve bunların görevleri ile ilgili de bilgi edindikleri belirtilmiştir.

*2.1.5.3.5. Oyunların zihinsel gelişime etkileri.* Oyunlar sayesinde farklı deneyimler yaşayan bireyin davranış, tepki ve bilgi birikimi yapması zihinsel

gelişimin bir sonucudur. Düşünen, algılayan, kavrayan bireyler oluşmasında oyunların zihinsel gelişime katkısı yadsınamaz düzeydedir (Akandere, 2006, s. 17). Bu kapsamda Akandere (2006) tarafından oyun ve zihinsel gelişim arasındaki ilişki şöyle açıklanmıştır: “Büyük-küçük, ince-kalın, sıcak-soğuk, tatlı-ekşi gibi duyumlarımızla algılanan pek çok kavramla birlikte eşleştirme, sınıflama, analiz-sentez, problem çözme gibi zihinsel işlemleri, çocuk oyun içinde öğrenir” (s. 17). Onay (2007, s. 14) tarafından ise, oyunun stresi azaltarak sağlıklı düşünmeyi sağladığı belirtilmiş ve oyun, hayal kurmanın ön koşulu olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bir oyun grubunda yer alan bireylerin zeka türlerinin farklı olmasının, zekalar arası etkileşimi sağlayarak zihinsel gelişime olumlu yönde katkıda bulunabileceği vurgulanmıştır.

*2.1.5.3.6. Oyunların dil gelişimine etkileri.* Zihinsel gelişimden bağımsız düşünülemez olan dil gelişiminin aşamalardan geçerek oluştuğu ve bu süreçte de oyunların etkili olduğu söylenebilir. Bireylerin ifade edici dilinin henüz aktif olmadığı bebeklik döneminde de oyun oynanabilir; ancak ifade edici dilin gelişmesi ile birlikte oyunların boyutu da içeriği de değişecektir. Küçük yaşta bir çocuk konuşmasa bile alıcı dili aktiftir. Dil gelişiminde ve dil gelişimine ilişkin aksaklıkların giderilmesinde oyunların etkisinin çok büyük olduğu söylenebilir. Oyunlar sayesinde bireyin dil gelişimine ilişkin edinimleri, Akandere (2006, s. 16) ve Çoban ve Nacar (2006, s. 49) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Alıcı dili gelişir (Cevap alır, komut alır...),
- Kelime hazinesi genişler (Yeni sözcümler, bilgiler vs. öğrenir.),
- İfade edici dili gelişir (Soru sorar, duygu ve düşüncelerini aktarır, komut verir...),
- Anlaşılır ve düzgün cümleler kurar,
- Doğal ve rahat bir şekilde konuşur.

Oyun sırasında rahat olan çocuğun doğal konuşmalar yapacağı, bu rahat ortam sayesinde konuşma kaygısının azalacağı ve söylediklerinin anlaşılması için düzgün cümleler kurmaya çalışacağı söylenebilir.

**2.1.5.4. Oyunların sınıflandırılması.** Oyun türlerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok gruplandırma olduğu görülür. Araştırmacıların oyunları farklı farklı kriterlere göre değerlendirerek sınıflandırmasının ve oyun kavramının geniş kapsamlı olmasının bu durumu ortaya çıkardığı söylenebilir. Çoban ve Nacar (2006, s. 58) tarafından, Piaget' nin oyunları, sıfır-iki yaş arasında oynanan *duyu motor döneminde alıştırmalı oyun*, iki-11 yaş arasında oynanan *sembolik* yani *simgesel oyun* ve 11 yaş sonrasında oynanan *kurallı oyun* olmak üzere üçe ayırdığı aktarılmıştır.

Akandere (2006, s. 19) tarafından, Avedon ve Smith' in oyunları, koşu oyunları gibi *fiziksel beceri oyunları*, satranç, mangala gibi *strateji oyunları* ve tombala gibi *şans oyunları* olmak üzere üç başlık altında incelediği aktarılmıştır. Gedik (2012, s. 43) tarafından, Caillois (1994)' in oyunları, bireylerin yaşamak istedikleri “başarı” ve “coşku” duygularını sağlaması açısından değerlendirdiği, bunun sonucunda da *şans oyunları*, *gösteri-rol oyunları*, *macera-heyecan oyunları* ve *mücadele-yarışma oyunları* olmak üzere dörde ayırdığı ifade edilmiştir. Demir (2016, s. 21) tarafından ise, Smilansky ve Shefatya, (1990)' nın oyunları bilişsel bir yaklaşımla ele alarak, hırsız-polis oyunları gibi *dramatik oyunlar*, blok oyunları gibi *yapı oyunları*, sportif oyunlar gibi *kurallı oyunlar*, kum oyunu gibi *işlevsel oyunlar* ve evcilik gibi *sosyo-dramatik oyunlar* olmak üzere beş farklı başlıkta incelediği belirtilmiştir.

İsmihan (1992)' in *kişisel oyunlar* ve *hayali oyunlar* olmak üzere ikiye ayırdığı oyunlar, bazı araştırmacılar tarafından da *bilişsel oyunlar* ve *sosyal oyunlar* olmak üzere iki farklı başlıkta incelenmiştir. Coşkun (1997) tarafından bilişsel oyunlar, gelişimsel açıdan incelenerek, *esnek kurallı bilişsel oyunlar* ve *kesin kurallı bilişsel oyunlar* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Doğanay (1998) ve Özgür (2000) tarafından ise oyunlar, *hayali oyunlar*, *açık hava oyunları*, *yıkıcı-yapıcı oyunlar*, *yaratıcı oyunlar*, *macera oyunları* ve *taklit oyunları* olmak üzere altı farklı başlıkta incelenmiştir (akt. Pehlivan, 2011, s. 40-46).

Çoban ve Nacar (2006, s. 52-54) tarafından oyun, *hayali oyun* ve *grup oyunları* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Grup oyunları da, *sınıf-salon oyunları* ve *açık hava oyunları* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Açık hava oyunları ise kendi içinde, *araçla oynanan oyunlar*, *araçsız oynanan oyunlar* ve *araçta oynanan oyunlar* olmak üzere üçe ayrılmıştır. Hayali oyun şu şekilde tanımlanmıştır: “Çocuğun bir nesneyi veya

bir olguyu, başka bir nesne veya olgu gibi düşünerek kurduğu oyunlardır” (s. 52). Akandere (2006, s. 19) tarafından ise oyunlar, geleneksel oyunlar olarak tanımlanan *çocuk oyunları* ve eğitim amaçlı oynanan oyunlar olarak tanımlanan *eğitsel oyunlar* olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmıştır.

Eğitsel oyunların, oyun çağında bulunan ilkökul öğrencilerine doğal bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebileceği söylenebilir. Öğrencilerin, doğal ortamda kendilerini rahatça ifade edebileceği ve böylece konuşma kaygılarının azalabileceği söylenebilir.

*2.1.5.4.1. Eğitsel oyunlar.* Demirel (2011, s. 106) tarafından eğitsel oyunlar, “öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniği” olarak tanımlanmıştır. Akandere (2006, s. 19) ise “eğitim amacı ile oynanan oyunlardır” tanımına yer vermiştir. Tut (2018, s. 31-34), oyun yoluyla öğrenme, oyun temelli öğrenme, oyun destekli öğretim ve oyunla öğretim olarak adlandırılan yaklaşımların hepsinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımıyla aynı anlama geldiğini ve bu yaklaşımda, kazanımlara öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunları kullanarak ulaşmanın hedeflendiğini belirtmiştir. Eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmalarda eğitim amaçlı olarak oynanan oyunların, ortamda yer alan tüm bireylerde katılma isteği oluşturması, ilgi çekici olması, etkileşim sağlaması, yarış ve iş birliği unsurlarına yer vermesi gibi birçok özelliğe sahip olduğu vurgulanmıştır (Çakmak, 2015, s. 450; Demirel, 2011, s. 106). Tüm bu özelliklerin yanında eğitsel oyunların heyecan verici olduğu da söylenebilir.

Akandere (2006, s. 19-20) tarafından, Hazar (1996)’ ın yaptığı eğitsel oyunların sınıflandırılması şu şekilde aktarılmıştır: Eğitsel oyunlar, karakterine ve uygulanış özelliklerine göre ikiye ayrılmıştır. Sportif oyunlara hazırlayıcı basit oyunlar, taklit oyunları ve mücadele oyunları olmak üzere karakter bakımından üçe ayrılan eğitsel oyunlar, uygulanış özelliklerine göre de altı farklı başlıkta incelenmiştir. Birinci başlıkta yaş gruplarına göre ele alınan eğitsel oyunlar, okul öncesi dönemi, temel eğitim dönemi, lise dönemi, yetişkinlik dönemi ve yaşlılık dönemi olmak üzere beşe ayrılmıştır. İkinci başlıkta oynanan alana göre, sınıf oyunları, salon oyunları, bahçe ve açık alan oyunları, kış oyunları ve su oyunları olmak üzere beşe ayrılan eğitsel oyunlar, üçüncü başlıkta oyuncu sayısına göre, ferdi oynanan oyunlar, ikili oynanan

oyunlar ve grup halinde oynanan oyunlar olmak üzere üçe ayrılmıştır. Dördüncü başlıkta oyun düzenine göre eğitsel oyunlar, çizgide oynanan, daire formunda oynanan ve dağınık halde oynanan oyunlar olmak üzere üçe ayrılırken; beşinci başlıkta kullanılan araç ve gereçlere göre, bir araç ya da alet yardımı ile oynanan oyunlar ve bir araç yardımı olmadan oynanan oyunlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Son başlıkta ise amaca göre ele alınan eğitsel oyunlar, eğlence ve boş zaman faaliyeti amacıyla oynanan oyunlar ve bir eğitim amacı ile oynanan oyunlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Eğitsel oyunların yararları, Çakmak (2015, s. 450-451) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Çoğu zaman eğlendiricidir,
- Zamanında ve hızlı dönüt sağlar,
- Öğretmen tüm öğrencileri gözlemleyebilir,
- Bütün öğrenciler oyuna katılabilir,
- Öğrenciler çok isteyerek oyuna katılır,
- Eğitsel kazanımlara yöneliktir ve motive edicidir,
- Kolay bir etkileşim süreci sağlar,
- Yaratıcılığı geliştirir.

Zengin (2002, s. 57-58) tarafından, eğitsel oyunların üstün yönlerine ilişkin birçok çalışmadan derlemeler yapılmış ve yukarıdakilerden farklı olarak şu noktalar aktarılmıştır:

- Çocukların kendilerine güven duymasını sağlar,
- Çocukların kurallara uymaktan zevk almasını sağlar,
- Çocukların gevşemelerini ve sakinleşmelerini sağlar,
- Çocukların birçok duyu organını aktif kılar,
- Çocukların öğrenmelerini transfer etmelerini sağlar,
- Çocukların kolay ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlar,
- Çocukların empati becerilerini geliştirir.

Çakmak (2015) ve Zengin (2002) tarafından yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak, eğitsel oyunların eğlendirirken öğrettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan eğitsel oyunların, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı da

belirtilebilir. Eğitsel oyunların bilişsel faydalarının yanı sıra öz güven duyma ve empati kurma gibi birçok beceriyi de geliştirdiği söylenebilir. Eğitsel oyunların sınırlılıkları, Çakmak (2015, s. 451) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Oyun amaca ulaşmada etkili olmayabilir,
- Öğrenciler oyunu önemsemeyebilir,
- Öğrencileri kontrol altında tutmak zorlaşabilir.

Zengin (2002, s. 59) tarafından, eğitsel oyunların sınırlılıklarına ilişkin de yine birçok çalışmadan derlemeler yapılmış ve yukarıdakilerden farklı olarak şu noktalara değinilmiştir:

- Çekingen olan ya da yavaş öğrenen öğrenciler için oyunla öğrenme zaman alabilir.
- Ortamın yetersizliği ya da ders süresinin kısalığı oyunu uygularken sıkıntı oluşturabilir.

Öğretmen tarafından seçilen eğitsel oyunların sınıf ortamına, sınıf mevcuduna ve zamana uygun olması bazı sınırlılıkları ortadan kaldırabilir. Ayrıca kazanımlara uygun olarak seçilen eğitsel oyunların amaca ulaşmada etkili olabilmesi için, oyunların eğlendiricilik özelliğinden etkin olarak yararlanılabilir. Eğlenirken oluşan rahat ve doğal ortamın öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olumlu etkisi olabileceği söylenebilir.

**2.1.5.5. Oyun ve öğrenme.** Gün geçtikçe insanın doğasının bir parçası olduğuna inanılan oyunlar eğitim-öğretim sürecinin içine alınmakta ve aktif öğrenme sağlayan bu oyunlar sayesinde kalıcı ve anlamlı bilgiye ulaşmak hedeflenmektedir. Oyunla öğretim yaklaşımında aracı olan eğitsel oyunlar, eğitim ve öğretim programlarında hedeflenen kazanımlara ulaşmayı sağlayan teknik olarak kullanılmaktadır (Pehlivan, 2011, s. 67; Tut, 2018, s. 31-34). Şahin (2015) tarafından, eğitim amaçlı kullanılacak şu oyunlar belirtilmiştir: “kart oyunları, betimleme oyunları, fiziksel aktivite gerektiren oyunlar, problem çözme yetisini geliştiren çözüm üretme oyunları” (s. 222). Pehlivan (2011, s. 67-89) tarafından eğitsel amaçlı oyunlar başlığı altında drama, rol yapma, kulaktan kulağa ve nesi var oyunlarının yanında; kavram kontrolü, siz olsaydınız ne yapardınız, kutuplaşma, kimlik kartları gibi farklı şekillerde uygulanan kart oyunlarına ve mektup ya da telgraf oyununa yer verilmiştir.

Sönmez (2008, s. 252)'in ise örnek olarak verdiği eğitsel oyunlar, eşini bul, bilmeceler, bulmacalar ve eşyayı elle tanı gibi oyunlardır. Bu eğitsel oyunlara, duruma göre dersin gelişme ya da sonuç bölümünün herhangi birinde beş ya da 10 dakikalığına yer verilebilir (Çakmak, 2015, s. 451; Demirel, 2011, s. 106).

*2.1.5.5.1. Eğitsel oyunlar planlanırken dikkat edilmesi gereken kurallar.* Eğitsel oyunlar, sadece kitaplarda yer alan oyun örnekleriyle sınırlı değildir. Öğrenme-öğretme sürecinde, duruma, konuya veya materyale ilişkin yeni eğitsel oyunlar geliştirilebileceği gibi, öğrencilerin yaşamında yer alan oyunlar da kullanılabilir. Eğitsel oyunlar seçilirken ya da geliştirilirken uyulması gereken kurallar, Sönmez (2008, s. 252) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- Kazanımlara ulaştıracak özellikte olmalıdır.
- Öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun olmalıdır.
- Etik değerlere uygun olmalıdır.
- Sınıfta uygulanabilir olmalıdır.
- Açık ve net olmalıdır.
- Zaman israfına neden olmamalıdır.
- Öğrencilere olumsuz davranışlar kazandırmamalıdır.
- Güvenli olmalıdır.
- Eğlendirirken öğretici olmalıdır.

Sönmez (2008) tarafından belirtilenlerden yola çıkarak eğitsel oyunların, kazanımlara uygun olarak hazırlanması gerektiği, anlaşılır olması gerektiği ve ahlaki değerlere uygun olması gerektiği söylenebilir. Akandere (2006, s. 21) tarafından oyunlar planlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

- *Oyunun amacı* önceden belirlenerek oyun seçilmelidir.
- *Oyunun seviyesi* öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun olmalıdır.
- *Oyun yeri* belirlenirken, mevcut imkanlar ve mevsim koşulları göz önünde bulundurulmalıdır.
- *Oyuna uygun araç ve gereç* seçilmeli ve önceden hazır edilmelidir.

- *Oyunun süresi ya da tekrar sayısı* belirlenirken öğrencilerin fiziki özellikleri (yaş, cinsiyet...) göz önünde bulundurulmalıdır.

Akandere (2006)' nin ve Sönmez (2006)' in belirttiği gibi eğitsel oyunlar her şeyden önce oynayacak grubun gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Çakmak (2015, s. 450) tarafından ise, eğitsel oyunların planlanmasına ilişkin, kurallarının önceden belirlenmesi gerektiği söylenmiştir. Belirlenen bu kuralların anlaşılır olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca, oyunun oynanmadan önce denenmiş olmasının, oyunun niteliğini arttıracığı ifade edilmiştir.

*2.1.5.5.2. Eğitsel oyunla öğretimin aşamaları.* Eğitsel oyunla öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme gibi değişik süreçleri içeren farklı aşamaların bulunduğu söylenebilir. Orlich ve diğerleri (1985)' nin sistematik olarak sıraladığı bu aşamalar, Pehlivan (2011, s. 65) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

- 1) Karar aşaması-Bir oyun yaklaşımı seç
  - a) Öğretimin hedeflerini düşünme
  - b) Öğrenci ihtiyaçlarını belirleme
  - c) Mantıksal yönden yeniden gözden geçirme
  - d) Oyun tipini seçme
- 2) Hazırlık aşaması-Oyun hedeflerine hazırlık
  - a) Oyun konusunu seçme
  - b) Oyun alanını belirleme
  - c) Oyun hedeflerini farklılaştırma
  - d) Özel hedefleri yazma
- 3) Toplama aşaması-Oyuna ilişkin veri toplama
  - a) Gerekli verileri toplama
  - b) Veri kaynaklarını tanımlama
  - c) Verileri organize etme
  - d) Uygulanabilir modeller için araştırma yapma
- 4) Desenleme aşaması-Bir oyun modeli desenleme
  - a) Oyuncuları belirleme
  - b) Oyuncuların amaçlarını belirleme
  - c) Oyuncuların kaynaklarını belirleme
  - d) Oyuncular arası etkileşimi belirleme
- 5) Geliştirme aşaması-Oyun materyallerini geliştirme
  - a) Senaryo yazma



- b) Rollerini refine etme
- c) Oyunun kurallarını hazırlama
- d) Destekleyici materyalleri planlama
- 6) Oynama aşaması-Oyunu oynama
  - a) Oyunun mantığını kontrol etme
  - b) Materyalleri yeniden gözden geçirme
  - c) Oyuncuları yönetme
  - d) Oyunu oynama
- 7) Değerlendirme aşaması-Oyunu değerlendirme
  - a) Oyun sonrası analize hazırlık
  - b) Kayıtları yeniden gözden geçirme
  - c) Oyunun hedeflerini test etme
  - d) Oyunu yeniden desenleme

Yukarıda verilen sıralamadan yola çıkarak, eğitsel oyunla öğretimin *karar, hazırlık, toplama, desenleme, geliştirme, oynama ve değerlendirme* aşamalarından oluştuğu ve her aşamanın da kendi içinde farklı basamaklara ayrıldığı söylenebilir. Eğitsel oyunla öğretimde tüm bu aşamaların dikkate alınmasının, öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini arttıracığı söylenebilir. Akandere (2006, s. 21-23) tarafından, değerlendirme aşaması farklı açılardan ele alınarak dört başlıkta incelenmiştir. İlki, öğretmenin nesnel bir şekilde kendisini değerlendirerek eksikliklerini bulmasının ve kendisini geliştirmesinin önemini vurgulandığı *öğretmenin kendini değerlendirmesi* başlığıdır. İkincisi, öğretmen tarafından her çocuğun, bireysel özelliklerine göre ve tüm çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerine göre değerlendirilmesinin gerekliliğinin vurgulandığı *öğretmenin her çocuğa ayrı ayrı ve bütün çocukları bir arada değerlendirmesi* başlığıdır. Üçüncüsü, öğretmen ve bütün çocukların bir araya gelerek oyun hakkındaki fikirlerini ve duygularını, ılımlı bir ortamda aktararak değerlendirme yapmalarının önemini vurgulandığı *öğretmen ve çocukların birlikte değerlendirme yapması* başlığıdır. Sonuncusu ise, oyunun iyi yönlerinin geliştirilmesini sağlayan, kötü yönlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunan; oyunun amaç, materyal, süre ve çocuklara görelilik açısından uygunluğunun değerlendirildiği, *oyunun değerlendirilmesi* başlığıdır.

2.1.5.5.3. *Eğitsel oyunlarda öğretmenin rolü.* Sınıfta lider rolünde olan öğretmenin tutum ve davranışları öğrenciler açısından son derece önemlidir. Rol

model olan öğretmen, sınıfında yer alan öğrencilerin birçoğunu her yönden tanımakta ve bu tanıma sürecinde veli ile de iş birliği içinde olmaktadır. Öğretmene eğitsel oyunla öğretimin öncesinde, sırasında ve sonrasında da birçok görev düşmektedir. Öğretmenin hazırlık aşamasında seçtiği eğitsel oyunda, bulunması gereken özelliklere dair Demirel (2011, s. 106) tarafından şu açıklama yapılmıştır:

- Anlaşılır, ilgi çekici ve kolay olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre şekillenebilmelidir.
- Kuralları anlaşılır olmalıdır.
- Belirlenen amaca hizmet etmelidir.
- Sınıfta bulunan bütün öğrencilerin katılımını sağlamalıdır.

Tüm öğrencilerin oyuna katılmasını sağlayan bir eğitsel oyunun, etkileşimi arttıracığı ve dışlanmış öğrencilerin kabul görmesini kolaylaştıracağı söylenebilir. Oyun esnasında, öğretmen tarafından oyun önemsenmelidir. Öğretmenin tüm enerjisi oyuna yönlendirilmiş olmalıdır. Oyunu kontrol eden öğretmen tarafından, her öğrencinin aktif bir şekilde oyuna katılımı sağlanmalı ve başarı seviyesi düşük öğrencilerin oyun esnasında yaptığı hatalar önemsenmemelidir (Demirel, 2011, s. 106). Oyun sonrasında ise öğretmen tarafından öncelikle özeleştirilme yapılmalıdır ve ardından oyun değerlendirilmelidir. Yapılan bu değerlendirmeler bir sonraki oyun süreci için dönüt ve düzeltme niteliği taşınmalıdır. Öğrenciler, öğretmen tarafından bireysel olarak değerlendirilmelerinin yanında birbirleri ile olan etkileşimleri bağlamında da değerlendirilmelidir. Tüm bunların yanında, oyunun ılımlı bir ortamda öğrenciler tarafından da değerlendirilmesini sağlamak yine öğretmenin görevidir. Yapılan bu değerlendirmelerden yola çıkılarak sonraki oyunlarda öğretmen tarafından gereken önlemler alınmalıdır (Akandere, 2006, s. 21-22). Gözütok (2007)' un eğitsel oyunlarda öğretmenin rollerine ilişkin yaptığı açıklama, Şahin (2015) tarafından şu şekilde aktarılmıştır: “Ortamı yapılandırma, oyunu düzenleme, danışmanlık, gerekirse hakemlik yapmaktır” (s. 222).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

YÖK tez tarama, Google akademik, ULAKBİM, DergiPark ve benzerlerinde *konuşma becerisi* ile ilgili sosyal alanda yapılan 2700' e yakın akademik çalışmaya

ulaşmıştır. Çalışılmak istenen konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, neredeyse tamamına yakınının hazırlıklı konuşma üzerine yapılan, öğretim programlarındaki konuşma becerisi kazanımlarının kitaplardaki etkinliklere uygunluklarını araştıran ve konuşma becerisi ile ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Sargın (2006), Yeşiltepe Sağlam (2010), Yüceer (2014) ve Emiroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmaların, bu çalışma ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Sargın (2006) tarafından yapılan ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi konulu çalışmada, ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin durumlarını saptamak amaçlanmıştır. Muğla il merkezindeki toplam 207 öğrenciyle yapılan bu çalışmada, öğrencilere kendi düzeylerine uygun konularda konuşmalar yaptırılmıştır. Araştırmacı tarafından elde edilen veriler konuşma değerlendirme formuna göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çalışma kapsamındaki öğrencilerin konuşurken, asalak sesler çıkardıkları, atasözü ve deyimleri beklenen düzeyde kullanmadıkları, sık sık kelime ya da cümle tekrarı yaptıkları, konu dışına çıkmadıkları ve ana düşüncüyü yansıttıkları görülmüştür.

Dedeoğlu Orhun (2009) tarafından ilköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi araştırılan bu çalışmada, 71 kişilik bir çalışma grubundan veri toplanmıştır. Çalışmada deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. SPSS paket programıyla yorumlanan bu araştırmada tekerleme içerikli etkinliklerin olumlu yönde faydası olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan “7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada 98 öğrenciye hazırlıksız konuşmalar yaptırılmış ve bu uygulamalar araştırmacı tarafından sayısal olarak değerlendirilmiştir. 100 üzerinden değerlendirilen bu çalışmada en yüksek puan 52 olarak alınırken ortalama 38 bulunmuştur. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin, hazırlıksız konuşmadaki başarı düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2010) tarafından yapılan çalışmada, Kırıkkale il merkezinde bulunan 213’ ü sınıf öğretmeni ve 70’ i Türkçe öğretmeni olan toplam 303 kişiye ulaşılmıştır. Bu

çalışmada, ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitiminin ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak konuşma etkinlikleri ile ilgili 303 öğretmenin fikirleri alınmıştır. Varılan sonuç ise, öğretmenler tarafından programda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarının açık ve net olarak anlaşıldığı; ancak öğretmenlerin konuşma becerisi kazanımlarının uygulamalarını sınıfların kalabalık oluşları ve sürenin yetersizliği gibi nedenlerle iyi bir organizasyonla sunamadığı bu yüzden de öğrenciler tarafından konuşma becerisi kazanımlarının tam olarak edinilemediği şeklindedir.

Dülger (2011) tarafından yapılan “Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmada, 6.-8. sınıf öğrencilerine öğretim programı aracılığı ile kazandırılan konuşma becerilerinin uygulanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada, 6.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin konuşma becerilerini hangi düzeyde kazandırdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerini uygulama düzeylerinin *orta* olduğu sonucuna ulaşılırken; metne indirgenerek incelenen altı farklı yayının Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarından bazılarında konuşma kazanımı ile yöntemin uymadığı, bazılarında da etkinliğe ayrılan süre ile konuşma kazanımının uyumsuz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Vatansever Bayraktar (2012) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin anne, baba ve öğretmeni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılının birinci döneminde toplam 469 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada şu sonuca ulaşılmıştır: “Kızların konuşma becerileri toplam puanları erkeklere göre daha yüksektir. Kızların öğretmenleri ile iletişim becerileri toplam puanları, erkeklerin puanlarından daha yüksektir” (s. vi).

Erden (2014) tarafından yapılan “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitime Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada, 26 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden alınan nitel veriler yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ile nicel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile elde edilmiştir. Bu çalışmada, uygulanan yöntemler ve teknikler açısından sorunlar yaşandığı; ayrıca öğretmenler tarafından

ana dil eğitiminde konuşma becerisine verilen önemin yeterli düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yüceer (2014) tarafından ise “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” yapılmış ve 100 üzerinden yapılan değerlendirmede öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 64 olarak bulunmuştur. Bu öğrencilerle yapılan görüşme sayesinde onların hazırlıksız konuşma başarısına etki edebilecek mevcut faktörlere betimsel bulgular olarak ulaşılmıştır. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyi ile sadece tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Emiroğlu (2015) tarafından yapılan “Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmada Kullandığı Farklı Kelime Sayısının Tespiti Ve İncelenmesi” adlı makale türündeki çalışmadır. Bu çalışmada, hazırlıksız konuşmada öğrencilerin kullandığı toplam ve farklı kelime sayısının artışı ile kademe artışı arasında düzenli olmayan bir doğru orantı olduğu görülmüştür. Kızların, ilkokul ve lise kademelerinde farklı kelime kullanımı bakımından erkek öğrencilerin önüne geçtiği sonucuna ulaşılrken; aynı alanda erkeklerin de ortaokul ve üniversite kademelerinde kızlardan ileride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

YÖK tez tarama, Google akademik, ULAKBİM, DergiPark ve benzerlerinde *kaygı* ile ilgili sosyal alanda yapılan 180’ e yakın akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Öztürk (2007) tarafından yapılan “Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada bilgisayar ortamında yer alan eğitsel oyunların, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki bilişsel gelişimleri, bilgisayar oyunları kaygısı ve matematik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini altıncı sınıfa giden 47 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Bu çalışmada “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Bilgisayar Oyunları Kaygı Ölçeği”, “Bilgisayar Oyunları Ölçeği” ve “Matematik Başarı Testi” olmak üzere dört veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise eğitsel matematik oyunlarının, öğrencilerin duyuşsal ve matematik dersindeki bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Suroğlu Sofu (2012) tarafından öğretmen adaylarının konuşma kaygıları incelenmiştir. Toplam 10 bölümden ulaşılan 607 öğrenciyle yapılan bu çalışmada, yaşları küçük olan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları yüksek bulunmuştur.

Özdemir (2013) tarafından yapılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları konulu çalışmada 70 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; yabancı dil öğreniminin ileri yaşlarda daha zor ve kaygı verici olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sevim ve Gedik (2014)' in çalışmasında lise öğrencilerinin konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açasından incelenmiştir. Bu çalışmada, cinsiyet ve derse karşı tutum değişkenleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Hung, Huang ve Hwang (2014) tarafından yapılan “Dijital Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Öz Yeterlilik, Motivasyon, Kaygı Ve Matematik Öğrenme Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada oyun temelli e-kitap öğrenme modeli kullanılmıştır. İki sınıfın deney grubu bir sınıfın da kontrol grubu olduğu bu çalışmada her sınıfta 23 öğrenci olacak şekilde toplamda 69 öğrenci yer almıştır. Yarı deneysel bir araştırma olan bu çalışmanın sonuçlarına ön test-son test aracılığı ile ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, matematiksel kaygı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamazken diğer değişkenlerin oyun temelli e-kitap öğrenme modeli tarafından desteklendiği görölmüştür.

Sakal (2015) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre matematik kaygıları incelenmiştir. Toplam 351 öğrenci ile yapılan bu çalışmada anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, matematiği sevip sevmeme, başarı algısı ve bir önceki yılsonu matematik notu ile öğrencilerin matematik kaygıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2015) tarafından yapılan “Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmada üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları yer almıştır. Uygulama 14 hafta boyunca devam etmiştir. “Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada mikro

öğretim tekniği ile Konuşma Eğitimi dersinin işlenmesinin geleneksel yöntemle göre Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirdiği, konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüzemen (2016) tarafından yapılan “Akademik Çelişki Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmada 47 öğrenci yer almıştır. Uygulama 12 hafta boyunca haftada beş saat olacak şekilde sürmüştür. Bu çalışmada “Etkili Konuşma Becerisi Ölçeği”, “Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere üç veri toplama aracı ön test ve son test olacak şekilde uygulanmıştır. Akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde, konuşma becerilerinin gelişmesinde ve konuşma kaygılarının azalmasında Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rashid (2017)’ in çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları incelenmiştir. 97 kişi ile yapılan bu çalışmada cinsiyet faktörü ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; ana dilleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Keşaplı ve Çifci (2017)’ nin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerine yaptıkları bu çalışmada “öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düzeyi çok zayıf, ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta, okul içi ders dışı konuşma kaygısı düzeyi zayıf, genel konuşma kaygısı düzeyi zayıf olarak tespit edilmiştir” (s. 463).

Yılmaz (2018) tarafından yapılan ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi konulu çalışmada, ikinci bir dilde konuşmanın yüksek düzeyde konuşma kaygısına sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2018) tarafından yapılan araştırmada ise ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r=-,415$ ) bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Tabakçı (2018)' nin yaptığı akademik çalışmada 415 ilkokul 4. Sınıf öğrencisi ile çalışılmış olup matematik kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğrencilerin matematik kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Kaygı alanında yapılan akademik çalışmalar, yapıldıkları okul kademelerine göre incelendiğinde ortaokul, lise ve lisans kademelerine yoğunlaştığı görülmüştür. İlkokul kademesinde yapılan kaygı çalışmalarının ise okuma kaygısı üzerine ya da matematik dersi gibi başka derslerdeki kaygılar üzerine olduğu anlaşılmıştır. Konuşma kaygısı konulu çalışmaların çoğunun, sığınmacı öğrencilerin ya da yabancı uyrukluların ikinci dil olarak Türkçeyi konuşmalarını ele aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına ilişkin ise mevcut bir çalışma olmadığı görülmüştür.

YÖK tez tarama, Google akademik, ULAKBİM, DergiPark ve benzerlerinde *eğitsel oyun* ve *oyun temelli* ile ilgili sosyal alanda yapılan birçok akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan ilgili araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Tural (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmada, üçüncü sınıfa giden 26’ sı deney 26’ sı kontrol grubu olan 52 öğrenci yer almıştır. Beş haftalık uygulamadan oluşan bu çalışmanın verileri “Erişi Testi” ve “Matematik Dersi Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu çalışma sonunda, oyun ve etkinliklerle öğretimin yapıldığı deney grubu lehine hem erişü düzeyi hem de matematik dersine ilişkin tutum açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

Durualp ve Aral (2010) tarafından altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelendiği çalışmada, sosyal beceri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gedik (2012) tarafından yapılan bu çalışmada, ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların kalıcılığa ve başarıya etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada varılan sonuç, eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendiklerinin kalıcılığında ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesinde, mevcut sistemde uygulanan öğretim yöntemlerinden daha başarılı olduğu şeklindedir.



Batdı (2012) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımına ilişkin 72 öğretmenden anket aracılığı ile görüşleri alınmıştır. Yorumlanan anket sonuçlarına göre, yabancı dil öğretiminde eğitsel etkinliklerin yabancı dil derslerine karşı olumlu tutum geliştirdiği ve eğlenceli bir öğrenme atmosferi yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Griva ve Semoglou (2012) tarafından yapılan “Erken Yabancı Dil Öğrenimi İçin, Oyun Temelli Bir Projenin Etkinliğinin Ve Uygulanabilirliğinin Tahmin Edilmesi” adlı çalışma, ikinci sınıf düzeyinde olan iki sınıfta, toplam 44 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kelime oyunundan sessiz sinemaya, seksekten kovalamacaya kadar birçok oyunun yer aldığı bu projenin sonucuna ön test-son test aracılığı ile ulaşılmıştır. Psikomotor aktivitelere katılımın, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve motivasyonlarının artmasına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mubaslat (2012) tarafından “Yabancı Dil Öğretiminde Oyunların Etkisi” adlı çalışma, ilk kademe seviyesinde yer alan Ürdün’deki üç devlet okulunda yapılmıştır. Yabancı dil öğrenimi ile eğitsel oyunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek adına, başarı seviyelerinden yola çıkılarak tek yönlü varyans analizi ile Pearson Kolerasyon analizinin yapıldığı bu çalışmada son test sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı çıktığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda, ilkokulda ikinci bir dil öğretiminde oldukça etkili olan oyunların kullanımı öğretmenlere tavsiye edilmiştir.

Solak Sağlam (2013) tarafından yapılan oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri konulu çalışmada, oyun etkinliklerine gereken düzeyde yer verilip verilmediğini belirlemek amacıyla Ada Yayınları ve MEB Yayın Komisyonu tarafından hazırlanan iki adet 5. sınıf Türkçe dersi etkinlik kitabı oyunlar açısından tek tek incelenmiştir. Yapılan değerlendirmelerden yola çıkılarak oyunların sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duman (2013) tarafından yapılan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eğitsel Oyunlarla Görsel Sanatlar Dersine Olan İlgilerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerine ön ve son test uygulanmıştır; ayrıca toplamda 6 sanatsal ürün değerlendirme ölçütü ile puanlanarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak ise eğitsel oyunların etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2014) tarafından yapılan oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi konulu çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunun dersleri araştırma süresi boyunca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen eğitsel bilgisayar oyunları ile işlenmiştir. Başarı testi ve görüşleri belirlemek için görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitsel bilgisayar oyunlarına yaklaşımlarının olumlu olduğu; öğrencilerin de bu oyunlar sayesinde öğrenme sürecinde korku ve kaygılarının azaldığı, sınıf ortamında özgürleştikleri ve eğlendikleri tespit edilmiştir.

Kaya ve Elgün (2015) tarafından 61 tane 4. Sınıf öğrencisi ile ön-test ve son-teste dayalı yarı deneysel desen kullanılarak yapılan bu çalışmada, 4. sınıf fen ve teknoloji dersi “Gezegemiz Dünya” ünitesi eğitsel oyunlarla desteklenerek işlenmiş ve bu sürecin öğrenci başarısı üzerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise eğitsel oyunların, programda değişiklik yapmaya gerek kalmadan, sınıf içinde etkili bir şekilde oynanmaları halinde öğrenci başarısının artışı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Boyras (2015) tarafından yapılan oyun ve fiziki etkinliklere dayalı fen öğretimi konulu çalışmaya ilkökul 3. sınıfta okuyan 82 öğrenci katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model olarak desenlenen bu araştırma sonucunda “oyun ve fiziki etkinlikler dersinin disiplinler arası öğretim yaklaşımına uygun bir biçimde ilkökul öğrencilerinin fen kavramlarını öğrenmesinde, öğrenilen bilgilerin hatırd tutulmasını sağlamada ve fene yönelik olumlu tutum geliştirmede kullanılabileceği söylenebilir” (s. iii) yargısına ulaşılmıştır.

Beştaş (2015) tarafından çalışılan hareketli oyun etkinliklerinin 7-8-9 yaş çocuklarının sosyal davranışları üzerine etkisi konulu çalışmada, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerini geliştirme düzeyini etkilemediği; fakat sosyal beceri üzerinde gelir düzeyinin ve değişik yaş faktörlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen (2015) tarafından yapılan “Durumsal Bağlamlarla Mobil Oyun Tabanlı Bir Öğrenme Ortamında Dinleme Ve Konuşma Becerilerini Değerlendirme” adlı makale türündeki çalışmada geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu ile oyun temelli etkinliklerin yer aldığı mobil sistemin kullanıldığı deney grubu yer almıştır. Uygulanan süreç sonucunda her iki grubunda

dinleme alanındaki performanslarının eşi olduğu; ancak konuşma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık oluştuğu görülmüştür. Oyun temelli etkinliklerin yer aldığı mobil sistemin, öğrencileri anlamlı cümleler kurma, kendine güvenerek doğru konuşma boyutlarında desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek ve Çavuş (2016) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumları incelenmiştir. 20 öğretmenle yapılan bu çalışmada, öğretmenlerinin tamamının oyun yönteminin öğrencileri aktifleştirdiği ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı konusunda aynı fikirde oldukları tespit edilmiştir.

Demir (2016) tarafından, farklı oyun türleriyle yapılan matematik öğretiminin, birinci sınıf öğrencilerinin erişi ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Eriş ve kalıcılıkta deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada, oyunla öğretimin başarı ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Varan (2017) tarafından çalışılan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi” adlı araştırmada, 10 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Yarı deneysel bir çalışma olan bu araştırmada, eğitsel oyunlarla kelime öğretiminin öğrencilerin zihinsel sözlüklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2017) tarafından ise 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim konulu bir çalışma yapılmış ve bu araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı puanının kontrol grubundan fazla olduğu ayrıca deney grubu öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Tokgöz (2017) tarafından yapılan çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları, fene karşı tutumları ve bilgi kalıcılığı üzerinde oyun temelli öğrenmenin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ise fen öğretiminde oyun temelli öğretim yapılmasının, öğrencinin akademik başarısına ve fene karşı tutumuna olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çeker (2017) tarafından yapılan “Eğitsel Şarkı ve Oyunlarla İşlenen Fen Bilimleri Dersinin Akademik Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” adlı çalışmada, eğitsel şarkı

ve oyunların öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dewi vd. (2017) tarafından, Endonezya’ da bulunan Jakarta’daki ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmede İletişimsel Oyunları Kullanma” adlı çalışma ile iletişimsel oyunların konuşma becerisinin öğretimi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Test, anket, gözlem ve görüşme yaparak verilerin toplandığı bu çalışmada öğretmenlere de test hariç tüm veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, iletişimsel oyunların öğrencilerin konuşma becerilerindeki akıcılığı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Tut (2018) tarafından yapılan çalışmada, fen bilimleri dersinde oyun temelli öğretim yapılmıştır. Yedi hafta boyunca uygulanan oyun temelli öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda oyun temelli öğretimin, akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı; ama yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Sezgin (2018) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zeka düzeyleri üzerinde oyun temelli bilişsel gelişimi destekleme sınıf rehberliği programının etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak ise bu rehberlik programının öğrencilerin zeka düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Marangoz (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine mekanik zeka oyunlarının etkisi araştırılmış ve bu oyunların ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oyun temelli ya da eğitsel oyun konulu araştırmaların her yaş kademesinde yapıldığı; ancak daha çok fen dersi ve matematik dersi alanlarında çalışıldığı görülmüştür. Eğitsel oyunların ya da oyun temelli öğretimin yaratıcı düşünme, zihinsel beceri, zeka düzeyi, sosyal beceri, dil bilgisi öğretimi gibi alanlara özellikle de akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi birçok araştırmada çalışılmıştır. Konuşma becerilerine eğitsel oyunların ya da oyun temelli öğretimin etkisini ele alan birkaç çalışma bulunmuştur; ancak bu araştırmalarda ortaokul seviyesindeki öğrencilerle çalışıldığı belirlenmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan böyle bir çalışmaya ise

rastlanmamıştır. Yapılan taramalar sonucunda, eğitsel oyunların ya da oyun temelli öğretimin konuşma kaygısına etkisini araştıran hiçbir çalışma olmadığı da görülmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, uygulamanın yapılması ve verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıfta, Türkçe derslerinde uygulanan eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma becerilerinde ve konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, deneme model türlerinden olan *yarı deneme modellerinden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model* kullanılmıştır. Araştırmacının kontrolünde, neden sonuç ilişkilerini kurmak amacıyla gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modellerine *deneme modelleri* denir. Campbell ve Stanley (1963)' in sınıflandırmasına göre deneme modelleri *deneme öncesi modeller*, *gerçek deneme modelleri* ve *yarı deneme modelleri* olmak üzere üçe ayrılır. Gerçek deneme modellerinin yeterli olmadığı ya da gerekliliklerinin sağlanamadığı durumlarda, sınırlılıklarına çok dikkat ederek ve olabilenin en iyisi olarak değerlendirerek kullanılması gereken modellere yarı deneme modelleri denir. Yarı deneysel modellerin, toplum bilimleri alanında yapılan çalışmalarda uygulama geçerliği oldukça yüksektir (Karasar, 2009, s. 87-99).

Ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model, eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun modeldir; çünkü uygulama yapılacak olan bireyleri tarafsızca belirlemek zordur. Araştırmacının öğrencilerin devam ettikleri şube, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum gibi önceden belli olan değişkenleri değiştirmesi pek mümkün değildir. İlk aşama olarak her iki gruba da bir ön testin uygulandığı bu modelde, ikinci aşama olarak deney grubunda uygulama gerçekleştirilir ve uygulamanın ardından her iki gruba da bir son test yapılır (Baştürk, 2012, s. 41-42).

Bu araştırmada kullanılan model, Karasar (2009, s. 102) tarafından deneysel modellerden olan biri olan gerçek deneme model türlerinden ön test-son test kontrol gruplu modelle bir farkla aynı sayılmıştır. Oldukça önemli addedilen bu farkın ise grupların gelişigzeliğin ortaya çıkardığı olumsuzluğu ortadan kaldırmak için, araştırmaya katılanların benzer özelliklerde olmasına dikkat edilmesi gerektiği ve kontrol ve deney gruplarının da tarafsız bir Şekilde seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Karasar, 2009, s. 102). Yapılan bu araştırmada deney ve kontrol grupları yansız olarak seçilmiştir; ayrıca bu gruplardaki öğrencilerin benzer özellikler taşımına zen gösterilmiştir.

Bu araştırmada, Türkçe derslerinde altı hafta boyunca kullanılan “eğitsel oyunlar” bağımsız değişkeni temsil etmektedir. Baştürk (2012, s. 34) tarafından bağımsız değişken “bir araştırmada sonucu etkileyen değişken” olarak tanımlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın bağımlı değişkenlerini ise “hazırlıksız konuşma becerisi” ve “konuşma kaygısı” oluşturmaktadır. Baştürk (2012, s. 34) tarafından bağımlı değişken ise “bir araştırmada araştırmanın sonucu olan değişken” olarak tanımlanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, Burdur merkezde yer alan Altın Terim Solmaz İlkokulunda, 2018-2019 eğitim-ğretim yılı gz döneminde 4-A Őubesinde ğrenim gören 8 erkek ve 7 kız ğrenci ile ve 4-B Őubesinde ğrenim gören 4 erkek ve 9 kız ğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda, 12 erkek ve 16 kız ğrenci olmak üzere toplamda 28 ğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Çalışma Grubu Bilgileri*

Grup	Sınıf/Şube	Kız	Erkek	Toplam
Deney	4/A	7	8	15
Kontrol	4/B	9	4	13

Tablo 1’ de görüldüğü gibi yapılan bu çalışmada, 15 öğrenciden oluşan 4-A sınıfı deney grubunu, 13 öğrenci ile 4-B sınıfı kontrol grubunu temsil etmektedir. Şubelerde yer alan öğrenciler, taşıma oranı, cinsiyet, sosyo-ekonomik yapı gibi birçok alanda birbirleri ile benzer özellikler taşımaktadır. Deney grubunun sınıf öğretmeni araştırmacının kendisidir ve uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise, araştırma sürecinde Türkçe dersleri kendi sınıf öğretmeni tarafından, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun olarak işlenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubu, *seçkisiz olmayan örnekleme* yöntemlerinden olan *uygun örnekleme* kullanılarak belirlenmiştir. Cohen ve Manion (1989) ve Ravid (1994) tarafından uygun örnekleme, araştırmacının ulaşabildiği ve en yüksek düzeyde tasarruf sağladığı bir örnek ya da durum üzerinde çalışması olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 83-91). Ekiz (2017, s. 106) tarafından ise uygun durum örnekleme olarak adlandırılan bu örneklemin anahtar kelimesi, çalışma grubuna kolay ulaşma olarak belirtilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Hazırlıksız Konuşma Konuları”, “Türkçe Ders Planları”, “Hazırlıksız Konuşma Başarısı Rubriği” ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarının hazırlanma veya geliştirilme aşamaları ayrı başlıklarda sunulmuştur.

**3.3.1. Kişisel bilgi formu.** “Kişisel Bilgi Formu” (EK-3), araştırmacı tarafından uygun literatür taranarak hazırlanmıştır ve ardından uzman görüşüne sunulmuş son şekli verilmiştir. Bu form aracılığı ile öğrencilerin cinsiyetleri, annelerinin ve babalarının eğitim durumları, annelerinin ve babalarının meslekleri, ailelerinin gelir düzeyleri ve kendilerine ait bir odalarının olup olmaması durumları belirlenmiştir.



**3.3.2. Hazırlıksız konuşma konuları.** “Hazırlıksız Konuşma Konuları”, araştırmacı tarafından uygun literatür taranarak ve MEB tarafından verilen 4. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı (Doku Yayıncılık/2017) incelenerek hazırlanmıştır. Aşağıda verilen 26 adet hazırlıksız konuşma konusu ilk başta belirlenen konulardır:

- Gelecekte seçmek istediğinin mesleği ve neden seçmek istediğini anlatır mısın?
- Sağlıklı bir yaşam için neler yapılması gerektiği konusunda düşüncelerin nelerdir?
- Sevdiğin bir insanı (öğretmen, arkadaş, aileden biri, herhangi bir sanat dalında ünlü olan bir sanatçı, futbolcu...) tanıtır mısın?
- Başından geçen ya da senin tanık olduğun üzücü bir olayı anlatır mısın?
- Yaz tatilinde neler yaptığını anlatır mısın?
- Sen bir kitap olsaydın içinde nasıl bir hikaye olsun isterdin, anlatır mısın?
- Yardımseverlikle ilgili düşüncelerini anlatır mısın?
- Yağmur yağmadığında yeryüzünde neler olabileceğini anlatır mısın?
- Bir kuş olsaydın, hangi tür kuş olmak isteyeceğini, nereye ve kimin yanına neden gitmek isteyeceğini anlatır mısın?
- Hayalindeki odayı anlatır mısın?
- Bir mucit olsan ne icat etmek isterdin?
- Bir toplumda sevgi ve hoşgörünün yokluğu nelere sebep olabilir, anlatır mısın?
- Sen öğretmen olsaydın sınıfta nasıl davranır, neler yapardın?
- Katıldığın bir düğün törenini (sünnet, evlilik...) anlatır mısın?
- Ailenle ilgili komik-sevinçli bir anını anlatır mısın?
- Görmeyi en çok istediğin yer neresidir? Niçin?
- Tanıdığın en eğlenceli kişi kimdir? Niçin?
- Arkadaşlarıyla oynamaktan en çok zevk aldığın oyun nedir, anlatır mısın?
- Afrika’da bir mektup arkadaşın olsa, ona yazacağın mektupta neler anlatırdın?
- Trafik kuralları, trafik levhaları, trafik ışıklı işaret cihazları olmasaydı neler olurdu?

- 23 Nisan Ulusal Egemenlik Ve Çocuk Bayramı senin için ne ifade ediyor, tüm dünya için önemi nedir?
- Bir bacağıın olmasaydı neler hissederdin ve günlük yaşamını nasıl sürdürürdün?
- Bir elin olmasaydı neler hissederdin ve günlük yaşamını nasıl sürdürürdün?
- Orman yangınları nelere sebep oluyor, sence nasıl önlenabilir?
- Bundan 100 yıl sonra dünya nasıl olacak (teknolojik gelişme, günlük yaşam...) anlatır mısın?
- Yaşadığın mahalleyi bize anlatır mısın?

Belirlenen bu konuların uygunluğu ve düzeyi, yedi sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılarak tartışılmıştır. Ardından dört sınıf öğretmeni ile bir önceki görüşmelerden elde edilen sonuçlar da dikkate alınarak ayrı ayrı görüşülmüştür. Bu görüşmelerde, dördüncü sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminden yeni çıkmış olmaları belirtildiği için soyut kalan konuşma konuları elenmiş ve hazırlıksız olarak rahatça konuşabilecekleri 13 konu düzeylerine uygun bulunmuştur. Son olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak hazırlıksız konuşma konuları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Başından geçen ya da senin tanık olduğun üzücü bir olayı anlatır mısın?
- Yaz tatilinde neler yaptığını anlatır mısın?
- Yağmur yağmadığında yeryüzünde neler olabileceğini anlatır mısın?
- Hayalindeki odayı anlatır mısın?
- Katıldığın bir düğün törenini (sünnet, evlilik...) anlatır mısın?
- Ailenle ilgili komik-sevinçli bir anını anlatır mısın?
- Arkadaşlarıyla oynamaktan en çok zevk aldığın oyunu anlatır mısın?
- Trafik kuralları, trafik işaret ve levhaları olmasaydı ne olurdu?
- Orman yangınları neden oluyor, bu yangınlar sonucunda neler oluyor ve bu yangınlar sence nasıl önlenbilir?
- Bir bacağıın olmasaydı ne hissederdin ve günlük yaşamını nasıl devam ettirirdin?
- Yaşadığın mahalleyi bize anlatır mısın?
- Sen bir kitap olsaydın içinde nasıl bir hikaye yazardın, anlatır mısın?
- Gelecekte dünyada nelerin değişeceğini düşünüyorsun?

**3.3.3. Türkçe ders planları.** “Türkçe Ders Planları” (EK-5), 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Burdur ilinde ilkokul dördüncü sınıflarda Türkçe dersinde okutulması için belirlenen, MEB Yayıncılık’ın Türkçe ders kitabına ve bu kitabın yıllık planına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Altı adet Türkçe ders planında, uygulamanın denk geldiği haftalarda işlenecek olan metinler ve bu metinlerin etkinlikleri temel alınmıştır. Bu etkinlikler, önerilen yöntem ve tekniklerin yanında *eğitsel oyunlarla desteklenerek* uygulanmıştır. Türkçe ders planlarında yer alan eğitsel oyunlar hazırlanırken gerekli literatür taranmış ve uzman görüşü alınmıştır. Bu eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olmasına ya da öğrencilerin konuşmalarına fırsat tanıyacak uygulamalardan oluşmasına özen gösterilmiştir. Diğer bir deyişle Türkçe ders planlarında yer alan eğitsel oyunların, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini doğrudan ya da dolaylı olarak destekleyecek nitelikte olması sağlanmıştır.

**3.3.4. Hazırlıksız konuşma başarısı rubriği.** “Hazırlıksız Konuşma Başarısı Rubriği” (EK-4), araştırmacı tarafından öncelikle konuşma becerisi kapsamında literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Moskal (2000) tarafından, bireylerin performanslarını ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla hazırlanan ölçme aracı olarak tanımlanan dereceli puanlama anahtarı diğer bir deyişle rubrik, bütünsel ve analitik olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Performansın alt bölümlere ayrıldığı, bu bölümlerin tek tek puanlandığı ve ardından toplam bir puanın elde edildiği analitik rubriklerin, öğrencilerin eksikliklerinin kolayca bulunmasını sağladığı Moskal (2000) tarafından belirtilmiştir (Anadol ve Doğan, 2018, s. 1068).

Dördüncü sınıf Türkçe dersi “Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları”, bu analitik rubrikte ölçme amaçlı kullanılmak üzere incelenmiş ve ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen bu kazanımlar, analitik rubriğin ana ve alt başlıklarının oluşturulmasında göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, dördüncü sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabında yer alan konuşma kurallarını uygulamaya yönelik formlar incelenmiştir. Analitik rubriğin oluşturulmasında, Yüceer (2014) tarafından “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışması için geliştirilen “Hazırlıksız Konuşma Başarısı

Rubriği” belirleyici olmuştur. Analitik rubriğin ana ve alt başlıklarının belirlenmesinde, Taşer (2009, s. 113) tarafından aktarılan Gencan (1975)’ in ifade ettiği konuşmayı oluşturan etmenler ile Vural (2005, s. 19-21) tarafından belirtilen konuşma eyleminin dört ögesi temel alınmıştır. Dülger (2011, s. 24-25) tarafından yapılan “Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada, Gündüz (2007)’ den aktarılan konuşma yanlışlarının nedenleri de alt başlıkların oluşturulmasında etkili olmuştur. Sözcük hazinesi ana başlığının alt başlıklarının oluşturulmasında ise Emiroğlu (2015) tarafından yapılan “Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmada Kullandığı Farklı Kelime Sayının Tespiti ve İncelenmesi” adlı çalışmadan yararlanılmıştır. Başlangıçta altı ana başlık ve toplamda 34 alt başlıktan oluşan analitik rubrik elden ve e-posta yoluyla olmak üzere toplamda 15 uzmanın görüşüne, kabataslak incelemek isteyenler için ve ayrıntılı olarak incelemek isteyenler için iki ayrı formda hazırlanarak sunulmuştur. Dönüş yapan uzmanların yorumları ile üç farklı okuldan 12 öğrenci ile yapılan ön uygulama verileri de dikkate alınarak analitik rubrik düzenlenmiştir. Kimi alt başlıkların elendiği ve kimi alt başlıkların da birleştirildiği analitik rubrikte altı ana başlık sabit kalmıştır. Bazı alt başlıkların ise başarı düzeyleri tekrar tanımlanmıştır. Düzenlenen analitik rubriğin son biçimi elden uzman görüşüne sunulularak onaylatılmıştır. Analitik rubrik “ses, telaffuz, konuşma düzeni, kelime hazinesi, üslup ve beden dili” olmak üzere altı ana başlıktan oluşmuştur. Analitik rubriğin, “işitilebilirlik, anlamlılık, sesin düşürülmesi veya atlanması, konu ve düşünce aktarımı, örneklendirme, zaman kullanımı, atasözü ve deyim kullanımı, özel isim kullanımı, sayı ifadesi kullanımı, ‘şey’ belgisiz zamirinin kullanımı, biçem, duruş, jest, mimik ve göz teması” olmak üzere 15 alt başlığı vardır. Parlak ve Doğan (2014, s. 190) tarafından bir rubriğin güvenilir bir şekilde puanlanabilmesi için başarı düzeyinin üç ile beş aralığında olması gerektiği belirtilmiştir. Dörtlü likert tipinde olan bu analitik rubriğin başlangıç düzeyinde (1), orta (2), iyi (3) ve çok iyi (4) olmak üzere dört başarı düzeyi vardır. Geliştirilen bu analitik rubrikten alınabilecek en yüksek puan ise 60’ tır.

**3.3.5. Konuşma kaygısı ölçeği.** “Konuşma Kaygısı Ölçeği” (EK-2), Yıldırım (2015) tarafından “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı” adlı çalışması için geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış olan, 23 maddeden oluşan, üç

faktörlü ve beşli likert tipinde olan bir ölçektir. Bu ölçek ile öğrencilerin, yakın çevreye yönelik konuşma kaygılarını, ders esnasında konuşma kaygılarını ve okul içi ders dışı konuşma kaygılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ölçekte ilk faktör olan öğrencilerin “Ders Esnasında Konuşma Kaygılarını” belirlemeyi amaçlayan dokuz maddenin güvenilirliği  $\alpha=0.852$  olarak, ikinci faktör olan öğrencilerin “Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygılarını” belirlemeyi amaçlayan yedi maddenin güvenilirliği  $\alpha=0.866$  olarak ve üçüncü faktör olan öğrencilerin “Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygılarını” belirlemeyi amaçlayan yedi maddenin güvenilirliği  $\alpha=0.900$  olarak bulunmuştur. Beşli likert tipinde olan bu ölçeğin seçenekleri ve puanlaması şu şekildedir: Tamamen Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kararsızım=3, Katılmıyorum=2, Tamamen Katılmıyorum=1. Bu ölçeğin 23 maddesi de anlamca olumsuz ifadelerden oluştuğu için puanlama ters yönden işleyecek şekilde başka bir deyişle 5, 4, 3, 2, 1 olarak yapılmıştır. Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen konuşma kaygısı ölçeğinin, bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izinler (EK-1) alınmıştır.

Ortaokul öğrencileri için geliştirilen bu ölçeğin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygun olup olmadığı elden ve mail yoluyla olmak üzere toplam 15 uzmanın görüşüne sunulurken belirlenmiştir. Dönüş yapan uzmanların yorumları dikkate alınarak bu kaygı ölçeğinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olduğuna karar verilmiştir. Birkaç uzman tarafından bazı maddelerin uzun ve karmaşık ifade edilmesinin sorun olabileceği belirtilmiştir. Birçok uzman tarafından ise, dördüncü sınıf öğrencilerinin bu ölçeği rahatça anlamlandırabileceği vurgulanmıştır. Örneklem yetersizliğinden dolayı konuşma kaygısı ölçeğinin “Doğrulayıcı Faktör Analizi” yapılamamıştır. Konuşma kaygısı ölçeği bu yeni örneklem grubunda uygulanamadığı için geçerlik ve güvenilirliğini rapor etmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle ölçekten herhangi bir toplam puan alınmadan madde bazında deney ve kontrol grupları arasındaki fark araştırılmıştır.

### **3.4. Uygulamanın Yapılması ve Verilerin Toplanması**

Uygulamanın ilk aşamasında, deney ve kontrol grubu yarı deneysel uygulama sürecine ilişkin bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından, hem deney hem de

kontrol grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

“Konuşma Kaygısı Ölçeği”, araştırmanın başında ön test ve araştırmanın sonunda son test olacak şekilde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Birkaç uzmanın belirttiği, konuşma kaygısı ölçeğindeki bazı maddelerin uzun ve karmaşık ifade edilişinin sorun olma durumu, ölçeğin araştırmacı tarafından uygulanmasıyla ve uygulama esnasında oluşan sorunlara müdahale etmesiyle ortadan kaldırılmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak belirlenen 13 “Hazırlıksız Konuşma Konusu”, araştırmanın başında ön test ve araştırmanın sonunda son test olacak şekilde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her öğrenciden rastlantısal bir numara söylemesi istenerek o konu ile ilgili iki dakika konuşması beklenmiştir. Öğrencilere ön hazırlık yapmaları için 30 saniyelik bir düşünme süresi tanınmış ve ardından konuşmaları beklenmiştir. Öğrencilerin konuşmaları ses kaydı olarak depolanmıştır.

Hazırlanan “Türkçe Ders Planları”, araştırmacının sınıf öğretmeni olduğu deney grubunda altı hafta boyunca, haftada sekiz ders saati olacak şekilde bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, bu altı haftalık süreçte Türkçe derslerinde yer alan metinler ve bu metinlerin etkinlikleri kendi sınıf öğretmeni tarafından, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun bir şekilde işlenmiştir. Yarı deneysel uygulama sürecinin aşamaları Tablo 2’ de görüldüğü gibidir.

Tablo 2.

*Yarı Deneysel Uygulama Süreci*

Uygulamanın Aşamaları	Uygulanan Gruplar	Uygulanan Veri Toplama Araçları
1. Aşama	Deney Kontrol	“Yarı Deneysel Uygulama” süreci ile ilgili bilgilendirme “Kişisel Bilgi Formu” “Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Ön Test) “Hazırlıksız Konuşma Konuları” (Ön Test)
2. Aşama (05.11.2018 09.11.2018)	Deney	Türkçe 1. Hafta Ders Planı “Şerife Bacı Belgeseli”-Tahmin Etme Oyunu- Yordamaca Oyunu
2. Aşama (12.11.2018 16.11.2018)	Deney	Türkçe 2. Hafta Ders Planı “Güneşi Bile Tamir Eden Adam”-Tahmin Etme Oyunu-Kukla Oyunu-Sessiz Sinema Oyunu-Öykü Adam Oyunu
2. Aşama (19.11.2018 23.11.2018)	Deney	Türkçe 3. Hafta Ders Planı “Ben Engelli Değilim Anne”-Tahmin Etme Oyunu- Kulaktan Kulağa Oyunu-Empati Kurma Oyunu
2. Aşama (26.11.2018 30.11.2018)	Deney	Türkçe 4. Hafta Ders Planı “Sevmek Mutluluktur”-Tahmin Etme Oyunu- Sepetini Doldur Oyunu-Komşuna Mesaj Gönder Oyunu-Role Girdim Oyunu
2. Aşama (03.12.2018 07.12.2018)	Deney	Türkçe 5. Hafta Ders Planı “Akıllı Güvercin Matuka”-Tahmin Etme Oyunu- Halat Çekme Oyunu-Sandalye Kapmaca Oyunu
2. Aşama (10.12.2018 14.12.2018)	Deney	Türkçe 6. Hafta Ders Planı “Küçük Mucitler”-Tahmin Etme Oyunu-Zaman Makinesi Oyunu-Yumak Sarma Oyunu
3. Aşama	Deney Kontrol	“Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Son Test) “Hazırlıksız Konuşma Konuları” (Son Test)

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, hem deney hem de kontrol grubundan araştırmanın başında ön test ve araştırmanın sonunda son test olacak şekilde elde edilen ve depolanan ses kayıtları, araştırmacı tarafından geliştirilen “Hazırlıksız Konuşma Başarısı Rubriğine” uygun bir şekilde dinlenerek puanlanmıştır. Ses kayıtları, araştırmacı dışında, alanında uzman bir kişi tarafından daha dinlenerek bu rubriğe uygun bir şekilde değerlendirilmiştir. Pearson’ ın sınıf içi korelasyon analizi kullanılarak puanlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,976 olarak bulunmuştur. İki sürekli değişkenin

doğrusal ilişkisinin derecesinin ölçümünde kullanılan Pearson korelasyon katsayısı değerlendirilirken 0,70-0,89 arası “yüksek” ve 0,90-1,00 arası “çok yüksek” olarak yorumlanmaktadır (Sungur, 2010, s. 116). Bu değerden yola çıkarak iki puanlayıcının puanları arasındaki uyumun çok yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programına aktarılmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu çalışmada toplanan veriler, farklı analiz teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Betimsel istatistikler SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Böylece veriler tanınmış ve istatistiksel çıkarımlar yapabilmek amacıyla kullanılacak testlere karar verilmiştir. Gerekli şartlar sağlanıyorsa parametrik testlerle daha güçlü sonuçlara ulaşılabilir. Bu şartlardan bazıları, en az aralıklı ölçekle elde edilmiş veri olması ve verilerin normal dağılıma uyması olarak sıralanabilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s. 183). Sağlanması gereken koşullardan en önemlisi ve önceliklisi verilerin normal dağılım gösterip göstermemesi durumudur. Bu durum bulgularda tartışılmıştır ve araştırmanın alt problemleri, SPSS 22 paket programında Mann-Whitney U Testi yapılarak test edilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, betimsel istatistiklere ilişkin ve alt problemlere ilişkin olmak üzere iki aşamalı olarak sunulmuştur.

#### 4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının her birisinde yer alan katılımcılardan elde edilen her bir bağımlı değişken puanının standart sapması, ortalaması, çarpıklık değeri ve basıklık değeri belirlenerek incelenmiştir. Böylece veriler tanınmış ve dağılımlar hakkında bilgi edinilmiştir. Ulaşılan bu değerler Tablo 3' te sunulmuştur.

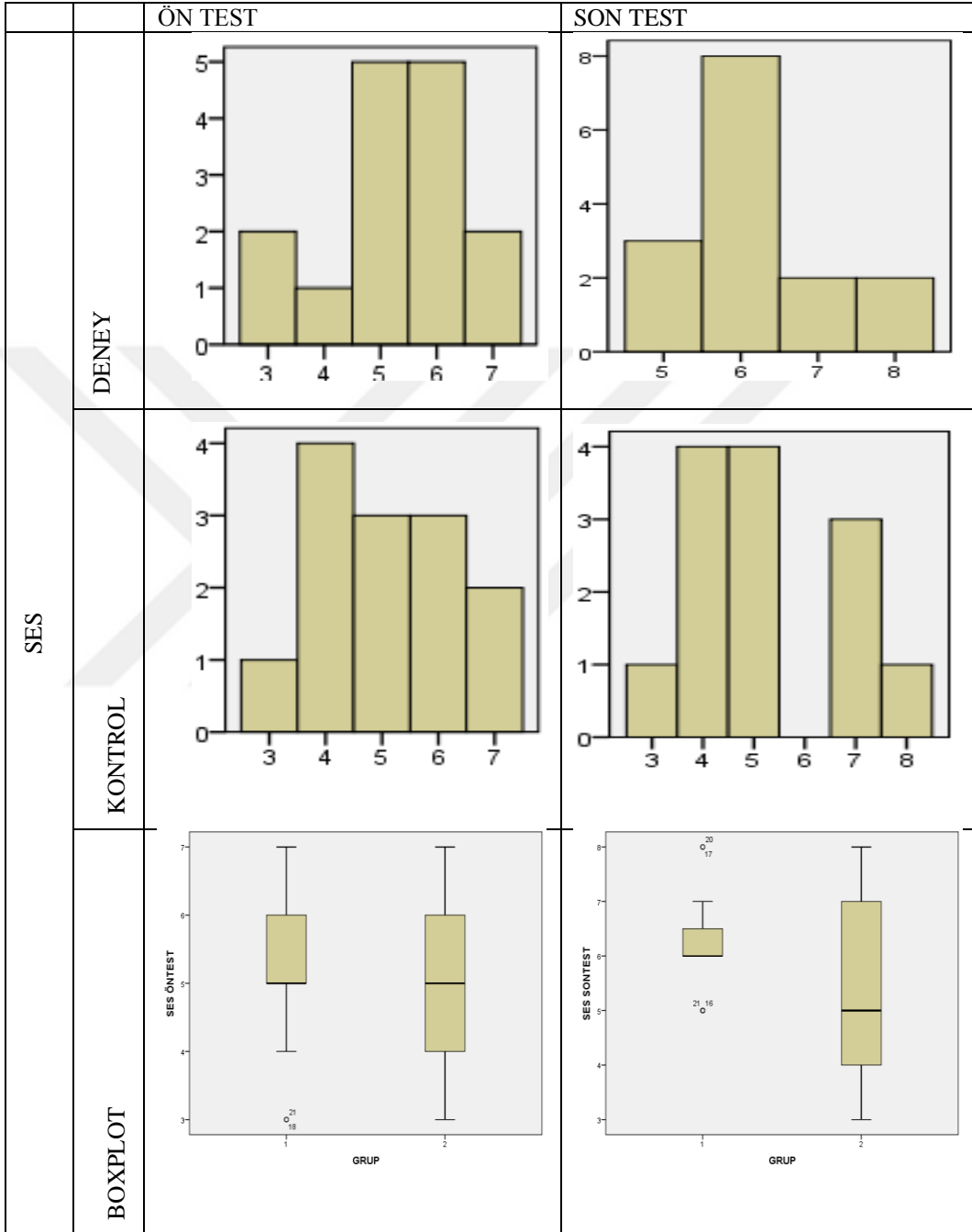
Tablo 3.

*Hazırlıksız Konuşma Başarısı Değişkenlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları*

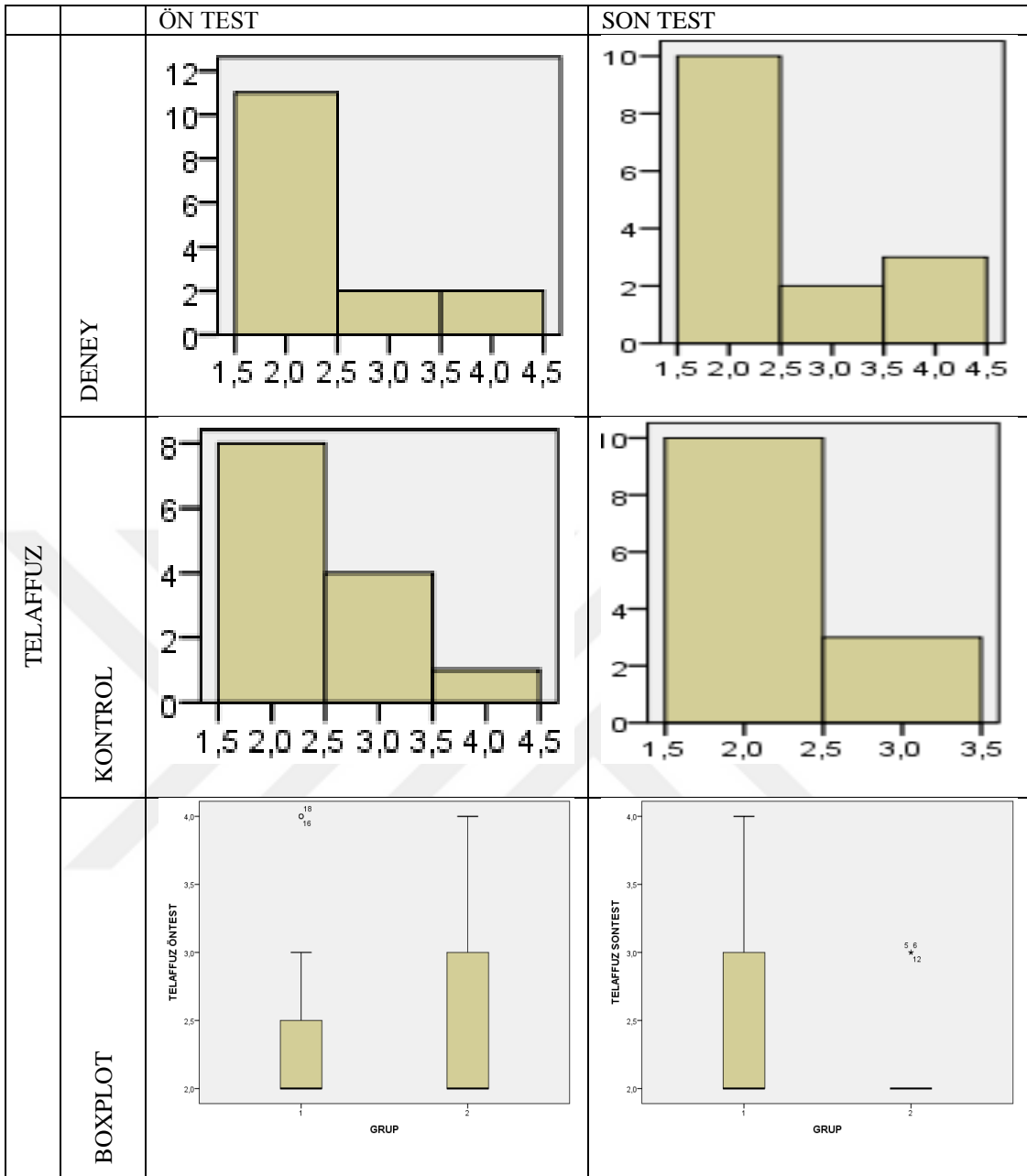
TEST	DEĞİŞKEN	GRUP	N	ORT.	STD. SAPM	ÇARP	BASIK	
ÖN TEST	Ses	Deney	15	5.27	1.22	-0.59	-0.09	
		Kontrol	13	5.08	1.26	0.13	-0.96	
	Telaffuz	Deney	15	2.40	0.74	1.63	1.32	
		Kontrol	13	2.46	0.66	1.19	0.65	
	Konuşma Düzeni	Deney	15	7.80	1.47	-0.22	-0.58	
		Kontrol	13	7.23	1.59	0.14	-0.99	
	Kelime Hazinesi	Deney	15	9.33	2.72	0.19	0.44	
		Kontrol	13	8.08	1.71	0.34	0.05	
	Üslup	Deney	15	2.73	0.80	-1.39	1.89	
		Kontrol	13	2.23	0.83	-0.50	-1.34	
	Beden Dili	Deney	15	9.13	2.33	0.13	-0.40	
		Kontrol	13	8.46	1.90	0.24	-0.54	
	SON TEST	Ses	Deney	15	6.20	0.94	0.73	0.16
			Kontrol	13	5.53	1.54	0.52	-0.90
Telaffuz		Deney	15	2.53	0.83	1.16	-0.41	
		Kontrol	13	2.23	0.44	1.45	0.10	
Konuşma Düzeni		Deney	15	8.00	1.36	0.20	-1.03	
		Kontrol	13	6.77	1.24	-0.43	-1.46	
Kelime Hazinesi		Deney	15	9.27	2.46	1.14	0.63	
		Kontrol	13	8.85	2.15	0.65	-0.52	
Üslup		Deney	15	3.00	0.76	-1.15	2.96	
		Kontrol	13	2.38	0.87	-0.93	-0.98	
Beden Dili		Deney	15	11.20	2.91	0.74	-1.02	
		Kontrol	13	9.69	2.29	-0.64	0.69	

Öncelikle, Tablo 3' te verilen basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım göstergesi olarak incelenmiştir. Birçok değişkenin aldığı çarpıklık değerinin ve basıklık değerinin, hem deney hem de kontrol grubunda -2 ile +2 aralığında olduğu Tablo 2' de görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtir (Pallant, 2001). Örneklem sayısının yetersiz olduğu araştırmalarda, bu araştırmada olduğu gibi, yalnızca çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağıldığını söylemek yeterli olmayabilir. Bu yüzden ses, telaffuz, konuşma düzeni, kelime hazinesi, üslup, beden dili ve konuşma kaygısı verilerinin her bir grupta normal dağılım gösterip göstermeme durumu görsel olarak analiz edilmek istenmiştir. Bunun için SPSS 22 paket programında histogram ve boxplot grafikleri çizilmiş ve incelenmiştir. Şekil 1,

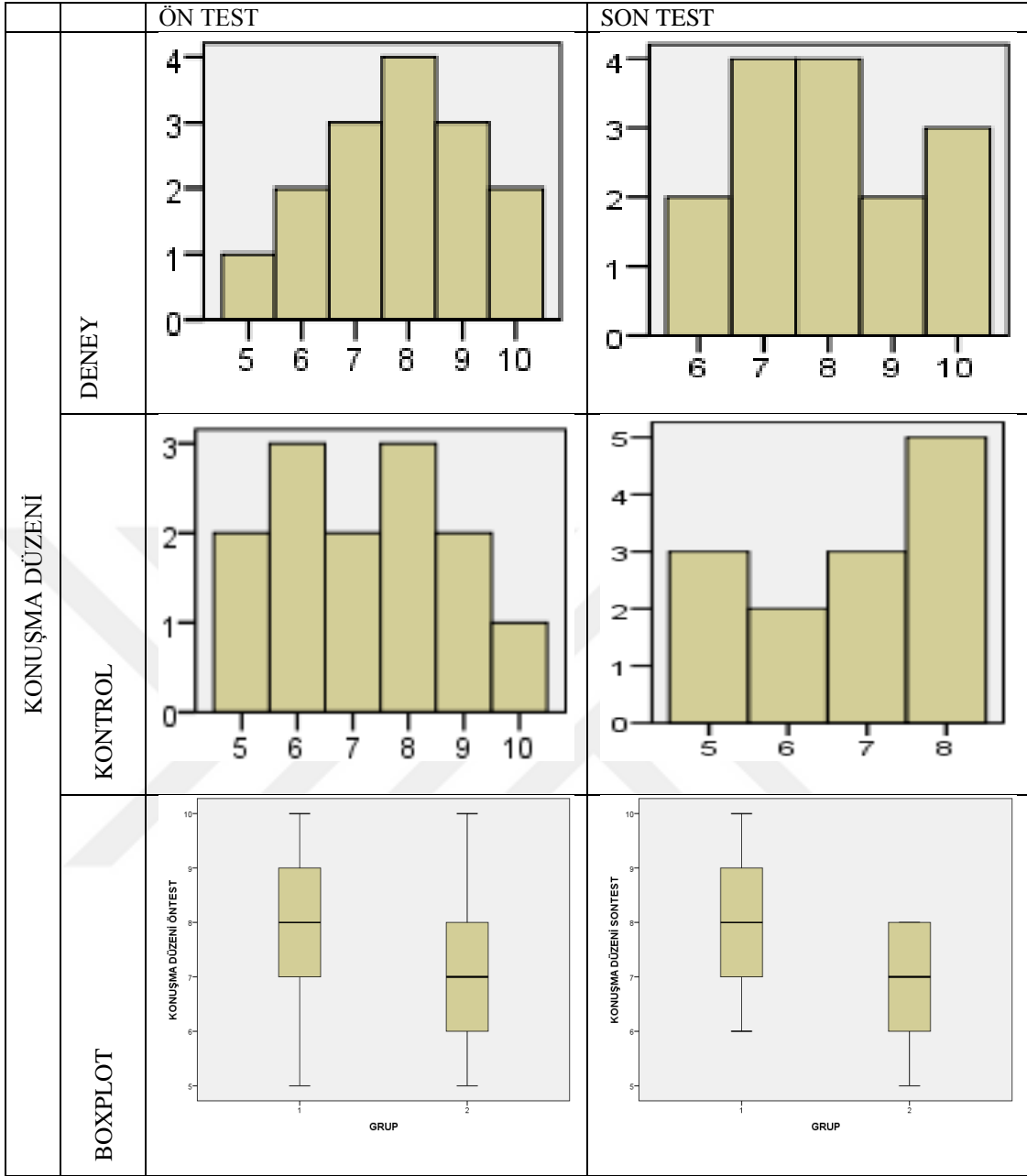
Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6' da her bir veriye ait histogram ve boxplot grafikleri sırasıyla verilmiştir.



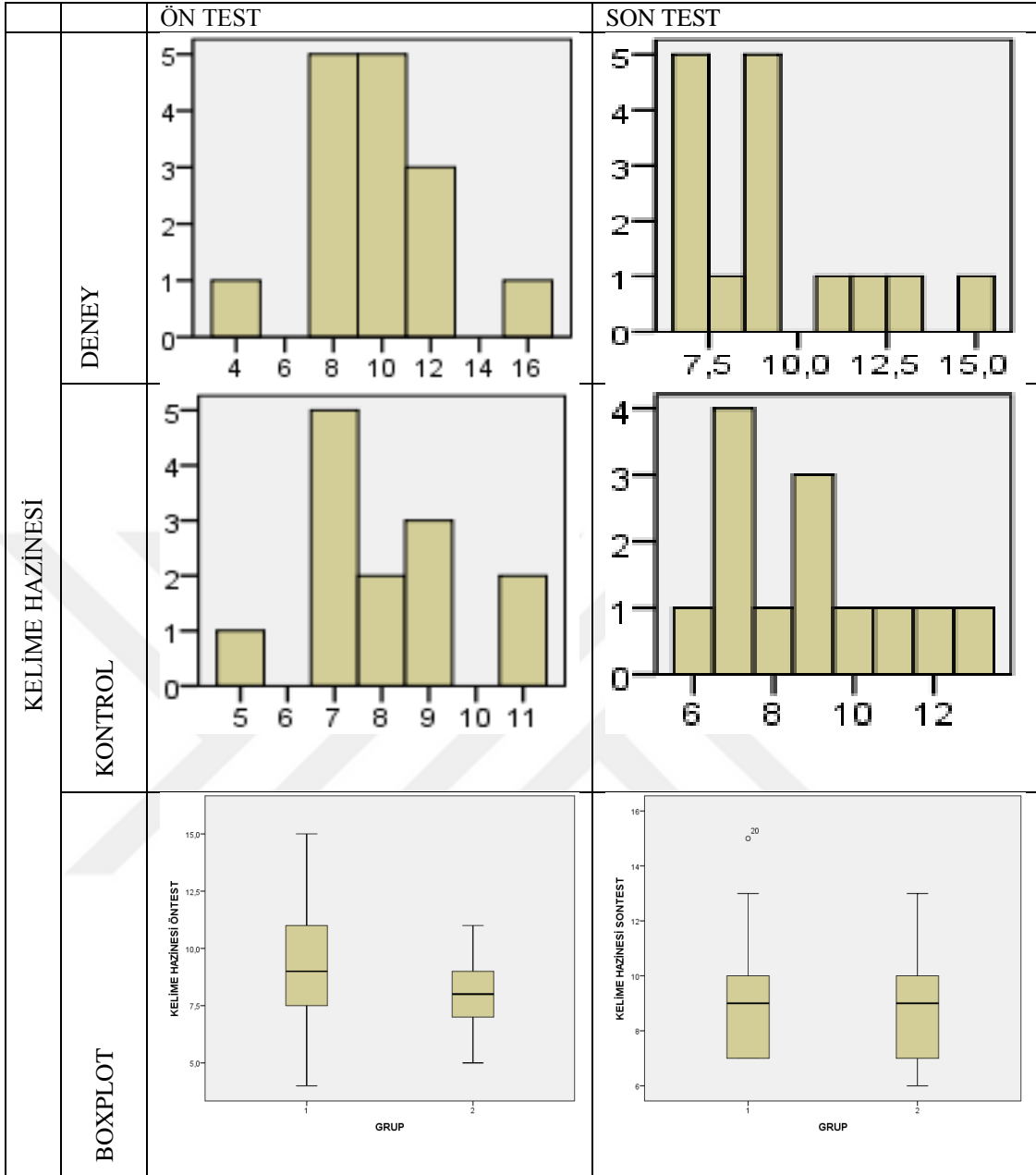
Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarında ses ön test ve son test puanlarının histogram ve boxplot grafikleri



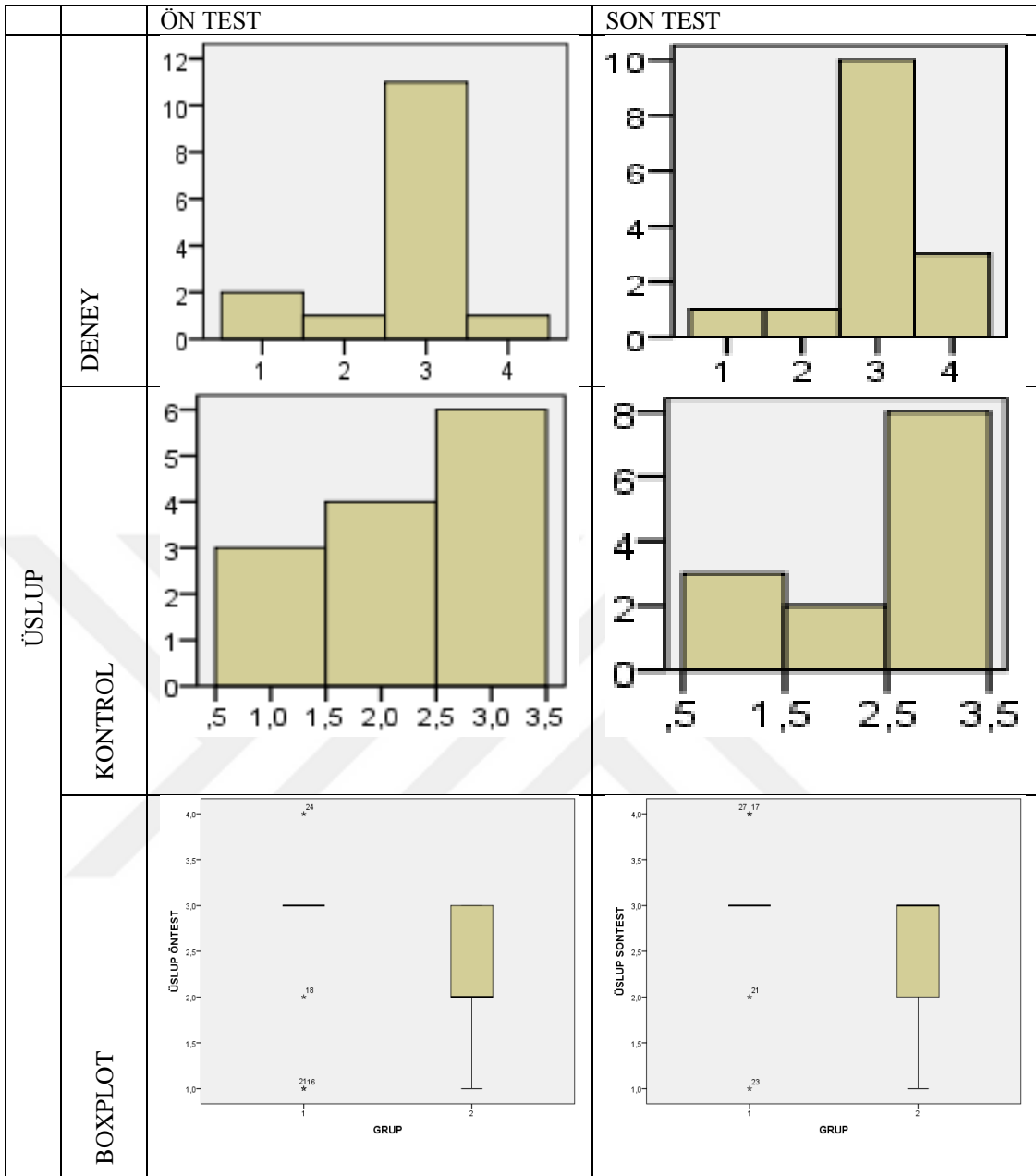
Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarında telaffuz ön test ve son test puanlarının histogram ve boxplot grafikleri



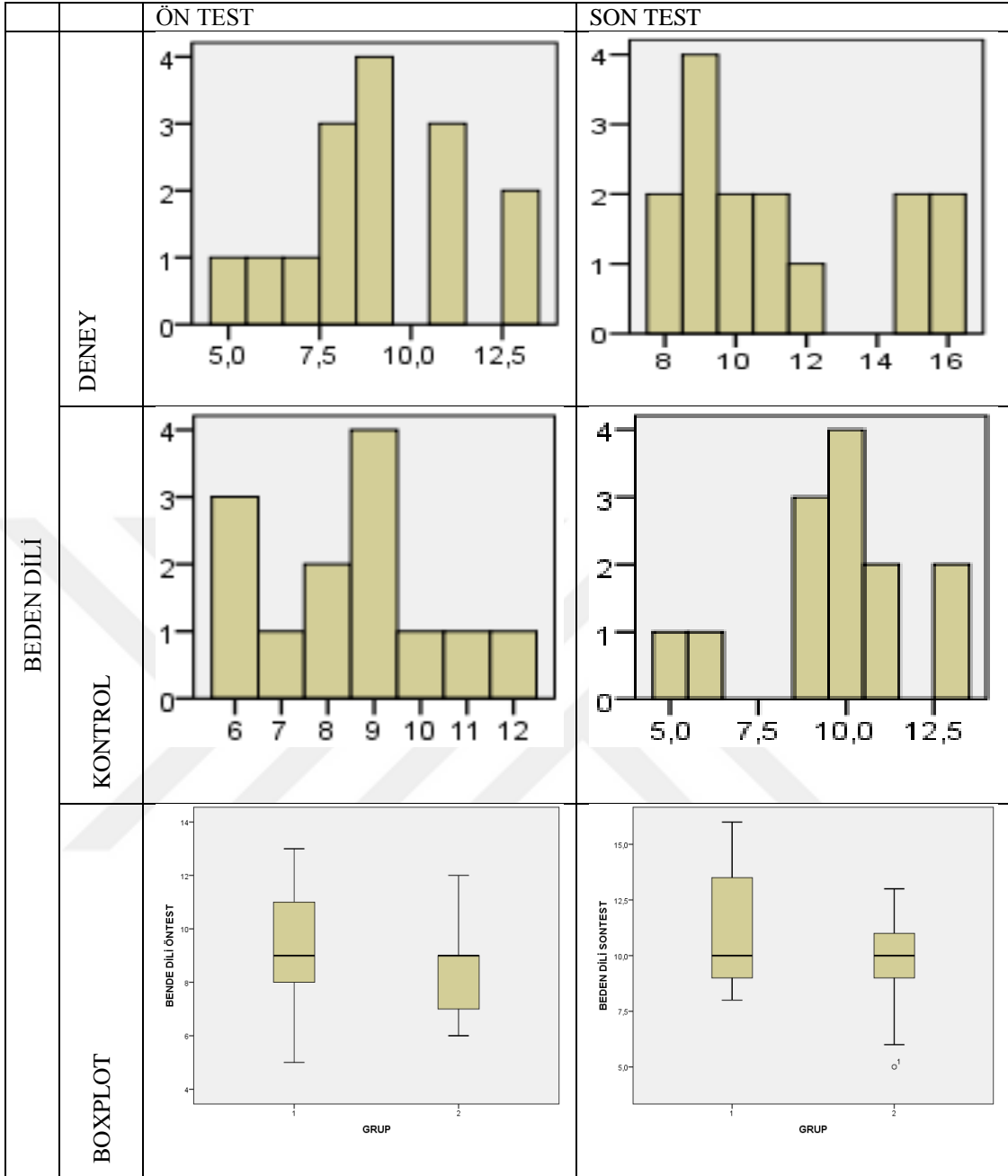
Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarında konuşma düzeni ön test ve son test puanlarının histogram ve boxplot grafikleri



Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarında kelime hazinesi ön test ve son test puanlarının histogram ve boxplot grafikleri



Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarında üslup ön test ve son test puanlarının histogram ve boxplot grafikleri



Şekil 6. Deney ve kontrol gruplarında beden dili ön test ve son test puanlarının histogram ve boxplot grafikleri

Şekil 1' den Şekil 6' ya kadar olan bu grafiklerin çoğunda uç değerlerin olduğu ve birçok histogram grafiğinin görsel olarak incelendiğinde normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle, örneklem sayısının 35' den küçük olması durumunda kullanılan bir normallik testi olan Shapiro Wilk testi yapılmıştır (McKillup, 2012). Bu test sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo 4' te rapor edilmiştir.



Tablo 4.

*Hazırlıksız Konuşma Başarısı Değişkenlerinin Normallik Testi*

TEST	DEĞİŞKEN	GRUP	İstatistik	SD	Sig.
ÖN TEST	Ses	Deney	0.898	15	0.090
		Kontrol	0.925	13	0.297
	Telaffuz	Deney	0.596	15	0.000
		Kontrol	0.709	13	0.001
	Konuşma Düzeni	Deney	0.952	15	0.560
		Kontrol	0.944	13	0.508
	Kelime Hazinesi	Deney	0.967	15	0.805
		Kontrol	0.912	13	0.195
	Üslup	Deney	0.675	15	0.000
		Kontrol	0.785	13	0.005
	Beden Dili	Deney	0.952	15	0.554
		Kontrol	0.932	13	0.362
SON TEST	Ses	Deney	0.838	15	0.012
		Kontrol	0.891	13	0.101
	Telaffuz	Deney	0.649	15	0.000
		Kontrol	0.533	13	0.000
	Konuşma Düzeni	Deney	0.910	15	0.138
		Kontrol	0.827	13	0.014
	Kelime Hazinesi	Deney	0.843	15	0.014
		Kontrol	0.922	13	0.264
	Üslup	Deney	0.754	15	0.001
		Kontrol	0.688	13	0.000
	Beden Dili	Deney	0.847	15	0.016
		Kontrol	0.908	13	0.171

Tablo 4' te yer alan ön test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun telaffuz ön test ve üslup ön test değerleri ile kontrol grubunun telaffuz ön test ve üslup ön test değerlerinin normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p > 0.05$ ) görülmektedir. Tablo 4' te yer alan son test sonuçları incelendiğinde ise, deney grubunun ses son test, telaffuz son test, kelime hazinesi son test, üslup son test ve beden dili son test değerleri ile kontrol grubunun telaffuz son test, konuşma düzeni son test ve üslup son test değerlerinin normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p > 0.05$ ) görülmektedir. Shapiro Wilk test sonuçlarına göre, diğer değişken değerleri ise normal dağılım göstermektedir. Buna rağmen bu çalışmada tüm alt problemlerin testinde parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun bulunmuştur. Çünkü bu araştırmanın örneklem sayısının küçük olduğu düşünülmektedir ( $N_{Deney} = 15$  ve  $N_{Kontrol} = 13$ ). Ayrıca veri toplanan ölçeğin birimleri dardır ve kullanılan ölçek itibarıyla herhangi bir veri tam sayı dışında bir değer alamamaktadır. Büyükoztürk (2014, s. 8) tarafından ise, dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermemesi

için örneklem büyüklüğünün 30 ya da 30' dan daha fazla olması gerektiği ifade edilmiştir.

#### 4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmada Mann-Whitney U testleri ilk önce, deney (N = 15) ve kontrol (N = 13) gruplarında bulunan katılımcıların her bir bağımlı değişken için yapılan ön testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tablo 5' te, deney grubunun ses ön test puanları ile kontrol grubunun ses ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

##### *Ses Ön Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15.20	228.00	87.00	0.619
Kontrol	13	13.69	178.00		

Tablo 5' te görüldüğü gibi, deney grubunun ses ön test puanları (Ortanca: 5, Sıra Ortalaması: 15.20) ile kontrol grubunun ses ön test puanları (Ortanca: 5, Sıra Ortalaması: 13.69) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=87, p>0.05).

Tablo 6' da, deney grubunun telaffuz ön test puanları ile kontrol grubunun telaffuz ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.

##### *Telaffuz Ön Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	13.93	209.00	89.00	0.634
Kontrol	13	15.15	197.00		

Tablo 6' da görüldüğü gibi, deney grubunun telaffuz ön test puanları (Ortanca: 2, Sıra Ortalaması: 13.93) ile kontrol grubunun telaffuz ön test puanları (Ortanca: 2, Sıra Ortalaması: 15.15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=89,  $p>0.05$ ).

Tablo 7' de, deney grubunun konuşma düzeni ön test puanları ile kontrol grubunun konuşma düzeni ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

*Konuşma Düzeni Ön Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15.87	238.00	77.00	0.337
Kontrol	13	12.92	168.00		

Tablo 7' de görüldüğü gibi, deney grubunun konuşma düzeni ön test puanları (Ortanca: 8, Sıra Ortalaması: 15.87) ile kontrol grubunun konuşma düzeni ön test puanları (Ortanca: 7, Sıra Ortalaması: 12.92) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=77,  $p>0.05$ ).

Tablo 8' de, deney grubunun kelime hazinesi ön test puanları ile kontrol grubunun kelime hazinesi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.

*Kelime Hazinesi Ön Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	16.57	248.50	66.50	0.146
Kontrol	13	12.12	157.50		

Tablo 8' de görüldüğü gibi, deney grubunun kelime hazinesi ön test puanları (Ortanca: 9, Sıra Ortalaması: 16.57) ile kontrol grubunun kelime hazinesi ön test

puanları (Ortanca: 8, Sıra Ortalaması: 12.12) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=66.50$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 9' da, deney grubunun üslup ön test puanları ile kontrol grubunun üslup ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.

*Üslup Ön Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	16.73	251.00	64.00	0.078
Kontrol	13	11.92	155.00		

Tablo 9' da görüldüğü gibi, deney grubunun üslup ön test puanları (Ortanca: 3, Sıra Ortalaması: 16.73) ile kontrol grubunun üslup ön test puanları (Ortanca: 2, Sıra Ortalaması: 11.92) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=64$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 10' da, deney grubunun beden dili ön test puanları ile kontrol grubunun beden dili ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.

*Beden Dili Ön Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15.50	232.50	82.50	0.482
Kontrol	13	13.35	156.50		

Tablo 10' da görüldüğü gibi, deney grubunun beden dili ön test puanları (Ortanca: 9, Sıra Ortalaması: 15.50) ile kontrol grubunun beden dili ön test puanları (Ortanca: 9, Sıra Ortalaması: 13.35) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=82.50$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 11’ de, deney grubunun konuşma kaygısı ön test puanları ile kontrol grubunun konuşma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11.

*Konuşma Kaygısı Ön Test Sonucu*

Madde	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	Deney	15	11.83	177.50	57.50	0.051
	Kontrol	13	17.58	228.50		
2	Deney	15	15.53	233.00	82.00	0.463
	Kontrol	13	13.31	173.00		
3	Deney	15	15.20	228.00	87.00	0.591
	Kontrol	13	13.69	178.00		
4	Deney	15	13.50	202.50	82.50	0.476
	Kontrol	13	15.65	203.50		
5	Deney	15	17.17	257.50	57.50	0.050
	Kontrol	13	11.42	148.50		
6	Deney	15	15.30	229.50	85.50	0.554
	Kontrol	13	13.58	176.50		
7	Deney	15	13.50	202.50	82.50	0.474
	Kontrol	13	15.65	203.50		
8	Deney	15	12.93	194.00	74.00	0.266
	Kontrol	13	16.31	212.00		
9	Deney	15	15.20	228.00	87.00	0.618
	Kontrol	13	13.69	178.00		
10	Deney	15	11.37	170.50	50.50	0.027
	Kontrol	13	18.12	235.50		
11	Deney	15	13.17	197.50	77.50	0.343
	Kontrol	13	16.04	208.50		
12	Deney	15	13.80	207.00	87.00	0.620
	Kontrol	13	15.31	199.00		
13	Deney	15	13.50	202.50	82.50	0.479
	Kontrol	13	15.65	203.50		
14	Deney	15	15.00	225.00	90.00	0.722
	Kontrol	13	13.92	181.00		
15	Deney	15	13.70	205.50	85.50	0.571
	Kontrol	13	15.42	200.50		
16	Deney	15	13.77	206.50	86.50	0.601
	Kontrol	13	15.35	199.50		
17	Deney	15	14.20	213.00	93.00	0.823

	Kontrol	13	14.85	193.00		
18	Deney	15	13.43	201.50	81.50	0.354
	Kontrol	13	15.73	204.50		
19	Deney	15	14.63	219.50	95.50	0.920
	Kontrol	13	14.35	186.50		
20	Deney	15	16.63	249.50	65.50	0.122
	Kontrol	13	12.04	156.50		
21	Deney	15	13.97	209.50	89.50	0.685
	Kontrol	13	15.12	196.50		
22	Deney	15	14.40	216.00	96.00	0.942
	Kontrol	13	14.62	190.00		
23	Deney	15	15.30	229.50	85.50	0.557
	Kontrol	13	13.58	176.50		

Tablo 11’ de deney grubunun konuşma kaygısı ön test puanları ile kontrol grubunun konuşma kaygısı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı madde bazında incelenmiştir. Yapılan bu incelemede 10. madde ( $U=50.50$ ,  $p=0.027$ ) hariç diğer tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p>0.05$ ). Bu kapsamda 10. madde değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında, her bir bağımlı değişkenin ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan bu Mann-Whitney U testleri incelendiğinde, hiçbir değişkenin deney başlangıcında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Deney öncesinde gruplar test edilecek bağımlı değişkenler açısından eşit olduğu için analizlerde son test puanlarının kullanılması doğru bulunmuştur. Bu nedenle, yarı deneysel uygulamanın bağımlı değişkenlerde oluşturduğu düşünülen etkilerinin araştırılması için son testlerin karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 12’ de, deney grubunun ses son test puanları ile kontrol grubunun ses son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.

*Ses Son Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	17.27	259.00	56.00	0.049
Kontrol	13	11.31	147.00		

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, deney grubunun ses son test puanları (Ortanca: 6, Sıra Ortalaması: 17.27) ile kontrol grubunun ses son test puanları (Ortanca: 5, Sıra Ortalaması: 11.31) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (U=56, p=0.049). Bu durumda yapılan yarı deneysel uygulamanın, deney grubu lehinde ses üzerine olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 13’ te, deney grubunun telaffuz son test puanları ile kontrol grubunun telaffuz son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13.

*Telaffuz Son Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15.47	232.00	83.00	0.400
Kontrol	13	13.38	174.00		

Tablo 13’ te görüldüğü gibi, deney grubunun telaffuz son test puanları (Ortanca: 2, Sıra Ortalaması: 15.47) ile kontrol grubunun telaffuz son test puanları (Ortanca: 2, Sıra Ortalaması: 13.38) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=83, p>0.05). Bu durumda yapılan yarı deneysel uygulamanın, telaffuz üzerine herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 14’ te, deney grubunun konuşma düzeni son test puanları ile kontrol grubunun konuşma düzeni son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14.

*Konuşma Düzeni Son Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	17.40	261.00	54.00	0.039
Kontrol	13	11.15	145.00		

Tablo 14' te görüldüğü gibi, deney grubunun konuşma düzeni son test puanları (Ortanca: 8, Sıra Ortalaması: 17.40) ile kontrol grubunun konuşma düzeni son test puanları (Ortanca: 7, Sıra Ortalaması: 11.15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (U=54, p=0.039). Bu durumda yapılan yarı deneysel uygulamanın, deney grubu lehinde konuşma düzeni üzerine olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 15' te, deney grubunun kelime hazinesi son test puanları ile kontrol grubunun kelime hazinesi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15.

*Kelime Hazinesi Son Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15.03	225.50	89.50	0.704
Kontrol	13	13.88	180.50		

Tablo 15' te görüldüğü gibi, deney grubunun kelime hazinesi son test puanları (Ortanca: 9, Sıra Ortalaması: 15.03) ile kontrol grubunun kelime hazinesi son test puanları (Ortanca: 9, Sıra Ortalaması: 13.88) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=89.50, p>0.05). Bu durumda yapılan yarı deneysel uygulamanın, kelime hazinesi üzerine herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 16' da, deney grubunun üslup son test puanları ile kontrol grubunun üslup son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.



Tablo 16.

*Üslup Son Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	16.97	254.50	60.50	0.046
Kontrol	13	11.65	151.50		

Tablo 16’ da görüldüğü gibi, deney grubunun üslup son test puanları (Ortanca: 3, Sıra Ortalaması: 16.97) ile kontrol grubunun üslup son test puanları (Ortanca: 3, Sıra Ortalaması: 11.65) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (U=60.50, p=0.046). Bu durumda yapılan yarı deneysel uygulamanın, deney grubu lehinde üslup üzerine olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 17’ de, deney grubunun beden dili son test puanları ile kontrol grubunun beden dili son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17.

*Beden Dili Son Test Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15.67	235.00	80.00	0.413
Kontrol	13	13.15	171.00		

Tablo 17’ de görüldüğü gibi, deney grubunun beden dili son test puanları (Ortanca: 10, Sıra Ortalaması: 15.67) ile kontrol grubunun beden dili son test puanları (Ortanca: 10, Sıra Ortalaması: 13.15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=80, p>0.05). Bu durumda yapılan yarı deneysel uygulamanın, beden dili üzerine herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 18’ de, deney grubunun konuşma kaygısı son test puanları ile kontrol grubunun konuşma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18.

*Konuşma Kaygısı Son Test Sonucu*

Madde	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	Deney	15	11.63	174.50	54.50	0.040
	Kontrol	13	17.81	231.50		
2	Deney	15	13.07	196.00	76.00	0.293
	Kontrol	13	16.15	210.00		
3	Deney	15	12.90	193.50	73.50	0.239
	Kontrol	13	16.35	212.50		
4	Deney	15	12.67	190.00	70.00	0.189
	Kontrol	13	16.62	216.00		
5	Deney	15	15.70	235.50	79.50	0.384
	Kontrol	13	13.12	170.50		
6	Deney	15	14.60	219.00	96.00	0.942
	Kontrol	13	14.38	187.00		
7	Deney	15	12.30	184.50	64.50	0.117
	Kontrol	13	17.04	221.50		
8	Deney	15	13.70	205.50	85.50	0.564
	Kontrol	13	15.42	200.50		
9	Deney	15	14.93	224.00	91.00	0.751
	Kontrol	13	14.00	182.00		
10	Deney	15	15.10	226.50	88.50	0.656
	Kontrol	13	13.81	179.50		
11	Deney	15	13.60	204.00	84.00	0.521
	Kontrol	13	15.54	202.00		
12	Deney	15	12.93	194.00	74.00	0.268
	Kontrol	13	16.31	212.00		
13	Deney	15	13.57	203.50	82.50	0.479
	Kontrol	13	15.58	202.50		
14	Deney	15	14.53	218.00	90.00	0.722
	Kontrol	13	14.46	188.00		
15	Deney	15	15.20	228.00	85.50	0.571
	Kontrol	13	13.69	178.00		
16	Deney	15	14.63	219.50	86.50	0.601
	Kontrol	13	14.35	186.50		
17	Deney	15	12.40	186.00	93.00	0.823
	Kontrol	13	16.92	220.00		
18	Deney	15	12.90	193.50	81.50	0.354
	Kontrol	13	16.35	212.50		
19	Deney	15	12.73	191.00	95.50	0.920
	Kontrol	13	16.54	215.00		

20	Deney	15	13.97	209.50	65.50	0.122
	Kontrol	13	15.12	196.50		
21	Deney	15	11.97	179.50	89.50	0.685
	Kontrol	13	17.42	226.50		
22	Deney	15	13.10	196.50	96.00	0.942
	Kontrol	13	16.12	209.50		
23	Deney	15	13.77	206.50	85.50	0.557
	Kontrol	13	15.35	199.50		

Tablo 18’ de deney grubunun konuşma kaygısı son test puanları ile kontrol grubunun konuşma kaygısı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı madde bazında incelenmiştir. Yapılan bu incelemede birinci madde ( $U=54.50$ ,  $p=0.040$ ) hariç diğer tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p>0.05$ ). 23 maddelik kaygı ölçeğinin sadece bir maddesinde anlamlı bir fark bulunduğu için bu farkın kaynağı yarı deneysel uygulama olmayabilir. Bu durumda yapılan yarı deneysel uygulamanın, konuşma kaygısı üzerine herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, bu sonuçlar doğrultusunda da tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Sonuç ve tartışma, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

**5.1.1. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarıları ses puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi ile ilgili sonuç ve tartışma.** Deney öncesi, test edilecek olan ses bağımlı değişkeninin her iki grupta da eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, işitilebilirlik ve anlamlılık olmak üzere iki boyuttan oluşan ses bağımlı değişkeninin, eğitsel oyunlardan oluşan uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmada, uygulanan eğitsel oyunların işitilebilirlik ve anlamlılık boyutlarından oluşan ses bağımlı değişkenini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında seslerini kullanma becerilerini işitilebilirlik yönünden geliştirdiği söylenebilir. Yüceer (2014) tarafından yapılan üniversite düzeyindeki öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini analiz eden çalışmada ses, işitilebilirlik, anlamlılık ve açıklık boyutlarıyla değerlendirilmiştir. En yüksek puanın sesin işitilebilirliğine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından, ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri analiz edilmiştir ve sesin işitilebilirliğine ilişkin şu sonuca ulaşılmıştır: “Öğrencilerin konuşma sırasındaki sesleri işitilebilirlik bakımından yeterlidir fakat işitilebilirlik konuşmaların deşifreleri sırasında yeterli olmamıştır. Çünkü kelimeler ya çok hızlı bir şekilde söylenmiş ya da kimi sesler

çıkarılmadan kelimeler ağızda yuvarlanmıştır” (s. 66). Sargın (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmada üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftan olmak üzere toplam 207 öğrenci ile çalışılmıştır. Sargın (2006)’ ın çalışmasında sesin işitilebilirliğine ilişkin ulaşılan sonuca göre uygulamaya giren öğrencilerin dörtte üçü konuşurken sesinin şiddetini ayarlayabilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise, öğrencilerin çoğunun sesinin işitilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Sargın (2006) tarafından yapılan çalışmanın işitilebilirlikle ilgili bulgusu ile yapılan bu çalışmanın bulgusu örtüşmektedir.

Sesin anlamlılık boyutunda ise; anlatıma dair ritim, akıcılık, tekdüzelik, vurgu, tonlama ve uygun duraklama gibi kavramlar yer almaktadır. Yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuca göre eğitsel oyunların, sesin anlamlılık boyutunda da geliştirici etkisi olduğu söylenebilir. Dewi vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, iletişimsel oyunların konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir ve bu oyunların öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Dewi vd. (2017)’ nin ulaştığı sonuç, yapılan bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Yüceer (2014)’ in çalışmasında, sesin anlamlılık boyutunda vasat bir seviye yakalandığı söylenmiştir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ise, öğrencilerin uygun vurgu ve tonlama yapmadıkları, gereksiz duraklamalar yaptıkları ve tekdüze oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Gedik (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir ve konuşma becerilerine ilişkin şu sonuca ulaşılmıştır: “Mevcut öğretim programındaki öğretim yöntemine karşın eğitsel oyunun uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür” (s. 96). Gedik (2012)’ in konuşma becerisine ilişkin ulaştığı sonuç bu çalışmanın bulguları ile benzetmektedir.

**5.1.2. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı telaffuz puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi ile ilgili sonuç ve tartışma.** Deney öncesi, test edilecek olan telaffuz bağımlı değişkeninin her iki grupta da eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

araştırmada, sesin düşürülmesi veya atlanması olarak tanımlanan telaffuz yani boğumlama bağımlı değişkeninin, eğitsel oyunlardan oluşan uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu çalışmada, uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin telaffuzlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında ses düşürmesini veya atlamasını azaltmadığı söylenebilir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmada kelimelerin telaffuzuna ilişkin, öğrencilerin “-yor” ekindeki “r” harfini söylemediği, “ölcek, ordaki, üniversite” gibi bazı kelimelerden ünlü harfleri düşürdükleri ve “meşur, öğretmen” gibi içinde “h,ğ” sesleri bulunan kelimelerdeki bu sesleri aşınmaya uğrattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin “-yor” ekindeki ya da “bir” kelimesindeki “r” harfini çoğunlukla söylemedikleri, “gitcek, gelecek” gibi bazı kelimelerden ünlü harfleri düşürdükleri ve “öörtmenim” kelimesindeki “ğ” sesini aşındırdıkları söylenebilir. Bu çalışmanın telaffuz bulguları ile Yeşiltepe Sağlam (2010)’ ın kelimelerin telaffuzuna ilişkin bulguları örtüşmektedir.

Sargın (2006) ile Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından öğrencilerin standart bir Türkçe ile konuştukları sonucuna ulaşılrken, bu çalışmada buna benzemeyen bir durum olduğu; başka bir deyişle ağız özelliklerini kaybetmeyen konuşmalar olduğu söylenebilir. Emiroğlu (2015, s. 35) tarafından, hazırlıksız konuşmanın konuşma türleri içinde en zor olan ve en çok dikkat isteyen konuşma türü olduğu; ayrıca hazırlıksız konuşma esnasında yerel sözcüklerin kullanılması gibi sorunlarla karşılaşmanın normal olduğu ifade edilmiştir.

**5.1.3. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı konuşma düzeni puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi ile ilgili sonuç ve tartışma.** Deney öncesi, test edilecek olan konuşma düzeni bağımlı değişkeninin her iki grupta da eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, konu ve düşünce aktarımı, ayrıntılandırma (örneklendirme, betimleme vs.) ve zaman kullanımı olmak üzere üç boyuttan oluşan konuşma düzeni diğer bir adıyla konuşma dinamiği bağımlı değişkeninin, eğitsel oyunlardan oluşan uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Bu çalışmada, uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin konuşma düzenini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında konu ve düşünce aktarımını geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca yapılan bu çalışmada öğrencilerin çoğunun konuşmalarını konu dışına çıkmadan yaptıkları, olayları uygun bir sıra ile anlattıkları ve dinleyicilerin anlamakta zorlanmadıkları söylenebilir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından konu aktarımına ilişkin analiz, içerik başlığı altında verilmiştir ve konuşmaların çoğunun konuya uygun yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından, düşünce aktarımına ilişkin sonuçlar sıralama başlığı altında analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, öğrencilerin konuşmalarını planlayamadıkları, dağınık konuştukları, olay ve bilgileri sıralamada zorlandıkları ve bu yüzden de metnin bütünlüğünün bozulduğu, dinleyicilerin doğru anlamakta zorluk çektiği ve soru sorma ihtiyacı hissettikleri belirtilmiştir. Yeşiltepe Sağlam (2010)' in konu aktarımına ilişkin ulaştığı sonuç bu çalışmanın bulguları ile örtüşürken; düşünce aktarımına ilişkin ulaştığı sonuç bu çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Yüceer (2014)' in çalışmasında ise, konu ve düşünce aktarımına ilişkin sonuç, konu ve organizasyon alt başlıklarında ele alınmıştır ve bu alanlarda vasat bir seviye yakalandığı belirtilmiştir. Yüceer (2014)' in bulguları ile bu çalışmanın konu ve düşünce aktarımına ilişkin bulguları örtüşmemektedir. Çünkü yapılan bu çalışmada öğrencilerin çoğunun hazırlıksız konuşmalarını, özellikle uygulamadan sonra, konu ve düşünceden uzaklaşmadan ve fikirlerini uygun akışta sunarak gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sargın (2006) tarafından ise, öğrencilerin konuşurken konu dışına çıkmadıkları ifade edilmiştir. Sargın (2006) tarafından ulaşılan bu sonuç, yapılan çalışmanın konu aktarımına ilişkin ulaşılan sonucunu desteklemektedir.

Yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuca göre, konuşma sırasında öğrencilerin örneklendirme, betimleme ve ayrıntılandırma becerilerinin eğitsel oyunlar sayesinde geliştiği söylenebilir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından öğrencilerin konuşmalarında düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, betimleme, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, benzetme, sayısal verilerden yararlanma gibi.) kullanmadığı ifade edilmiştir. Yüceer (2014) tarafından ise tanım, örneklendirme ve ayrıntılandırma alt başlığına ilişkin ulaşılan sonuç vasat bir seviye olarak ifade

edilmiştir. Sargın (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin düşünce zenginliği oluşturmamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuca göre, hazırlıksız konuşma sırasında öğrencilerin zaman kullanımını becerilerinin eğitsel oyunlar sayesinde geliştiği söylenebilir. Emiroğlu (2015) tarafından yapılan “Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmada Kullandığı Farklı Kelime Sayısının Tespiti ve İncelenmesi” adlı çalışmada her kademededen 5 kız 5 erkek öğrenci olacak şekilde 40 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu 40 öğrenciye konuşması için beş dakika verilmiştir ve öğrenciler konuşmaya motive edilmiştir. Öğrencilerin tümü konuşmalarını, sessiz ortamlarda ve araştırmacının güdülemesi ve yönlendirmesiyle kopukluk olmayacak şekilde beş dakikada tamamlamıştır. Konuşmalar araştırmacı tarafından ses kaydı şeklinde depolanmıştır. Emiroğlu (2015)’ nun konuşma kaydı için yaptığı uygulamalar yapılan bu çalışmayla benzemektedir; ancak konuşma süreleri oldukça farklıdır. Yapılan bu çalışmada başlangıçta ilkokul öğrencilerinin üç dakika konuşması planlanırken yapılan ön çalışma ve alınan uzman görüşü sayesinde sürenin iki dakika olmasına karar verilmiştir. Uygulama sırasında bu iki dakikayı bile birçok öğrencinin tamamlayamadığı; ayrıca birkaç öğrencinin de iki dakikayı aştığı söylenebilir.

Sargın (2006) tarafından ise zaman kullanımına ilişkin ulaşılan sonuç şöyledir: “En az konuşma süresi 35 saniyedir (5. sınıf); en çok konuşma süresi 7 dakika 58 saniyedir (7. sınıf); ortalama konuşma süresi ise, 5. sınıf (1, 45) hariç 2-3 dakika arasındadır” (s. 145). Yüceer (2014) tarafından lisans düzeyinde yapılan çalışmada öğrencilerden üç-dört dakikalık bir hazırlıksız konuşma yapmaları beklenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, en düşük ortalamanın zaman kullanımına ait olduğu ve öğrencilerin beklenen düzeyde başarılı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmada ise yedinci sınıf öğrencilerinden üç dakikalık bir hazırlıksız konuşma yapmaları beklenmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunun ortalama bir dakika konuştukları görülmüştür. İki dakikalık konuşmalarda ise konu bütünlüğünün bozulduğu görülmüştür. Yeşiltepe Sağlam (2010)’ ın zaman kullanımına ilişkin bulgularının, bu çalışmanın bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Griva ve Semoglou (2012) tarafından ve Mubaslat (2012) tarafından yapılan çalışmalarda eğitsel oyunların yabancı dil öğrenimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duman (2013) tarafından yapılan görsel sanatlar dersine olan ilgiyi



belirleme konulu çalışmada da eğitsel oyunların olumlu etkisi görülmüştür. Literatürde yer alan tüm bu sonuçlar, bu çalışmada eğitsel oyunların konuşma düzenine olumlu etkisi olmasını destekler niteliktedir.

**5.1.4. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarıları kelime hazinesi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi ile ilgili sonuç ve tartışma.** Deney öncesi, test edilecek olan kelime hazinesi bağımlı değişkeninin her iki grupta da eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, atasözü ve deyim kullanımı, özel isim kullanımı, sayı ifadesi kullanımı ve “şey” belgisiz zamirinin kullanımı olmak üzere dört boyuttan oluşan kelime hazinesi diğer bir adıyla sözcük hazinesi bağımlı değişkeninin, eğitsel oyunlardan oluşan uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu çalışmada, uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin kelime hazinelerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında atasözü ve deyim kullanımını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Yeşiltepe Sağlam (2010, s. 74) tarafından atasözleri ve deyimlerin, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirdiği, fikir zenginliği oluşturduğu, kültür tanıtımı ve kazanımı sağladığı belirtilmiştir. Ancak, Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmada, hazırlıksız konuşmaların hiçbirinde atasözü ve deyim kullanılmadığı tespit edilmiştir. Sargın (2006, s. 145) tarafından yapılan çalışmada bu alt başlığa ilişkin ulaşılan sonuç “konuyla ilgili deyim, atasözü, özdeyiş vs. eksikliği bulunduğu” şeklindedir. Yapılan çalışmada ise, atasözlerinin hiç kullanılmadığı; ancak deyimlerin az da olsa kullanıldığı söylenebilir. Yeşiltepe Sağlam (2010) ve Sargın (2006)’ın bulguları ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Emiroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ise atasözü ve deyim kullanımına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- “Ortaya çıkmak, ele almak, elde etmek, can atmak ve adını koymak” kullanılan ilk beş deyimdir.
- “Son pişmanlık fayda etmez” ve “Bir elin nesi var, iki elin sesi var” olmak üzere, 40 öğrenciden sadece iki öğrenci atasözü kullanmıştır.

Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkarak, Emiroğlu (2015)’nin çalışmasında da atasözlerinin yok denecek kadar az kullanıldığı, deyimlerin ise atasözlerine göre

biraz daha fazla kullanıldığı söylenebilir. Emiroğlu (2015)' nun bulguları da, bu çalışmanın atasözü ve deyimlere ilişkin bulgularıyla benzetilmektedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında özel isim kullanımını geliştirmedeği söylenebilir. Yapılan bu çalışmada bazı öğrencilerin konuya uygun bir şekilde birden fazla ya da bir tane özel isim kullandığı söylenebilir. Emiroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin kelime türü olarak en çok isim kullandığı; ancak özel isim olarak “Mustafa Kemal Atatürk” ve “Ertuğrul Gazi Ortaokulu” olmak üzere sadece iki tane özel isim kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın sonuçları İle Emiroğlu (2015)' nun bulguları kısmen örtüşmektedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında sayı ifadesi kullanımını geliştirmedeği söylenebilir. Emiroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sayıları ve sıra sayılarını kullandıkları belirtilmiştir ve en sık kullanılan ilk beş sayı ifadesi “bir, iki, birinci, dört, üçüncü” olarak tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise, öğrencilerin sayı ifadesi olarak en çok “bir” sayısını kullandıkları söylenebilir. Emiroğlu (2015)' nun bulguları ile yapılan bu çalışmanın sayı ifadesi kullanımına ilişkin bulguları birbiri ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada eğitsel oyunların, “şey” belgisiz zamirinin kullanımını azaltmadığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmada “şey” zaminin kullanımı, uygun kelimeyi bulamama kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının “şey” belgisiz zamirini kullandığı; ayrıca bu zamiri sık kullanan bazı öğrencilerin ön testte de son testte de aynı öğrenciler olduğu söylenebilir. Emiroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin “şey, öyle, başka, yani, hani, mesela, işte” gibi sözcükleri çokça kullandıkları ve bu sözcüklerin konuşmaların etkisini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. “Ebeveynler ve öğretmenler olarak bu tür durumlarda çocuğun konuşmasını, uygun bir şekilde ve anında düzeltmek gerekir. Aksi halde sözü edilen olumsuzlukların kalıcı olması kaçınılmazdır” (Emiroğlu, 2015, s. 35). Yeşiltepe Sağlam (2010)' ın çalışmasında, yetersiz kelime hazinesi başlığı altında yapılan analizlere göre ise, öğrencilerin fikirlerini anlatırken uygun kelimeyi bulamadıklarında “şey, işte, nasıl anlatsam, yani” gibi sözleri ve söz gruplarını çokça kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın “şey” belgisiz zamirinin

kullanımına ilişkin bulgularını, Emiroğlu (2015)' nun ve Yeşiltepe Sağlam (2010)' in bulguları destekler niteliktedir.

Varan (2017, s. V) tarafından yapılan "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi" adlı çalışmada, eğitsel oyunlarla kelime öğretiminin öğrencilerin zihinsel sözlüklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Varan (2017)' in çalışmasının sonucu ile yapılan bu çalışmanın kelime hazinesi bulguları örtüşmemektedir. Ulaşılan sonuçlardaki farklılığın sebebinin uygulama süreleri olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın yarı deneysel uygulaması altı hafta sürerken, Varan (2017)' in yarı deneysel uygulaması 10 hafta sürmüştür.

**5.1.5. "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı üslup puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" alt problemi ile ilgili sonuç ve tartışma.** Deney öncesi, test edilecek olan üslup bağımlı değişkeninin her iki grupta da eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, ses, hız, kendine güven, tarz, sözcükleri tekrarlamak, sözcüklerin sonunu uzatmak ve duraklamalarda eee/ııı/aaa/hımmm gibi sesler çıkarmak olarak tanımlanan üslup diğer bir adıyla biçem bağımlı değişkeninin, eğitsel oyunlardan oluşan uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmada, uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin üslubunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasındaki sesi kontrol etme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Üslup başlığı ses açısından analiz edilirken, sesin heyecandan titremesi ve sesin kontrol edilip edilememesi boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Bu çalışmada birkaç öğrencinin sesinin kısa süreli titrediği söylenebilir. Sargın (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin konuşurken heyecanlı olduğu ve %71' inin konuşurken seslerinin titrediği gözlenmiştir. Bu kapsamda, iki çalışmanın sonuçları birbiri ile örtüşmemektedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma hızını ayarlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Üslup başlığı hız açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin bir kısmının hızlı hızlı konuşarak çok kısa sürede konuşmasını tamamladığı söylenebilir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmada, konuşurken düşüncelerin hızlı anlatılmaya çalışılmasından dolayı telaffuz

eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Sargın (2006) tarafından yapılan çalışmada ise konuşma hızına ilişkin ulaşılan sonuç şöyledir: “Öğrencilerin genel olarak %41’ inin, konuşma hızını, dinleyenlerin anlayabileceği şekilde ayarlayabildikleri gözlenmiştir” (s. 96).

Bu çalışmada eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşurken kendine güven duyma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Üslup başlığı kendine güven duyma açısından değerlendirildiğinde, bu çalışmada öğrencilerin çoğunun konuşurken kendine güvendiği söylenebilir. Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen (2015) tarafından “Durumsal Bağlamlarla Mobil Oyun Tabanlı Bir Öğrenme Ortamında Dinleme Ve Konuşma Becerilerini Değerlendirme” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada oyun temelli etkinliklerin yer aldığı mobil sistemin, öğrencileri anlamlı cümleler kurma, kendine güvenerek doğru konuşma boyutlarında desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen (2015) tarafından yapılan çalışmanın kendine güvenerek doğru konuşma boyutundaki sonucu ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Sağlam (2010) tarafından ise, kişinin kelime hazinesinin zengin olması halinde kendine duyacağı güvenin de artacağı belirtilmiştir.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasında sözcük tekrarına düşmelerini azalttığı söylenebilir. Üslup başlığı sözcükleri tekrarlamak açısından değerlendirildiğinde, bu çalışmada öğrencilerin çoğunun tekrara düştüğü söylenebilir. Sargın (2006) tarafından, öğrencilerin %44’ ünün kelime ya da cümle tekrarı yaptıkları belirtilmiştir. Sargın (2006)’ ın bulguları ile yapılan bu çalışmanın sözcük tekrarına ilişkin bulguları benzemektedir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından, akıcılık başlığı altında analiz edilen tekrara ilişkin ulaşılan sonuca göre ise, öğrenciler konuşma süresini doldurmaya çalışırken kelime ya da cümle tekrarı yapmışlardır ve bu durum akıcılığı engellemiştir.

Üslup başlığı, sözcüklerin sonunu uzatmak açısından değerlendirildiğinde, bu çalışmada öğrencilerin çoğunun uzatma yapmadığı söylenebilir. Sargın (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin %98’ inin konuşurken sesleri gereksiz yere uzatmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sargın (2006)’ ın bulguları ile yapılan bu çalışmanın sözcüklerin sonunu uzatmaya ilişkin bulguları örtüşmektedir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından, tonlama başlığı altında analiz edilen sözcüklerin sonunu uzatmaya ilişkin ulaşılan sonuçlara göre ise, öğrenciler yeni cümle kurmak için

zaman kazanmak adına bir önceki cümlenin son kelimesinin son hecesini uzatarak söylemişlerdir. Ayrıca konuşmalarda yapılması gereken vurgu ve tonlama yerini cümle sonlarındaki uzun duraklamalara ve hecelerin uzamasına bırakmıştır.

Üslup başlığı duraklamalarda “eee/ııı/aaa/hımmm” gibi sesler çıkarmak açısından değerlendirildiğinde, bu çalışmada öğrencilerin bazılarının duraklamalarda asalak sesler çıkardığı söylenebilir. Sargın (2006) tarafından yapılan çalışmada, konuşma akışını bozan gereksiz sesler olarak nitelendirilen “eee/ııı/aaa/hımmm” gibi sesleri 207 öğrencinin yarısının çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından, akıcılık başlığı altında analiz edilen asalak seslere ilişkin ulaşılan sonuçlara göre ise, öğrenciler düşünmek için zaman kazanmak adına “ıı, eee, aaa” gibi anlamsız sesler çıkarmışlardır. Bu çalışmanın asalak seslere ilişkin bulguları, oran bakımından Sargın (2006) ile birebir tutmasa da, hem Sargın (2006) hem de Yeşiltepe Sağlam (2010)’ ın bulgular ile örtüşmektedir.

Yapılan çalışmada ses, hız, kendine güven, sözcükleri tekrarlamak, sözcüklerin sonunu uzatmak ve duraklamalarda “eee/ııı/aaa/hımmm” gibi sesler çıkarmak olarak tanımlanan üslubun genel olarak öğrencilerin konuşma biçemlerini ortaya koyduğu söylenebilir. Bu çalışmada uygulanan eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma biçemlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyunların farklı değişkenlere etkisinin araştırıldığı diğer çalışmalara bakıldığında, fen bilimleri dersinde yoğunlaştığı görülmüştür. Kaya ve Elgün (2015) tarafından yapılan çalışmada, 4. sınıf fen ve teknoloji dersi “Gezegelimiz Dünya” ünitesi eğitsel oyunlarla desteklenerek işlenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise eğitsel oyunların, programda değişiklik yapmaya gerek kalmadan, sınıf içinde etkili bir şekilde oynanmaları halinde öğrenci başarısının artışı sağlayacağı tespit edilmiştir. Tokgöz (2017) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları, fene karşı tutumları ve bilgi kalıcılığı üzerinde oyun temelli öğrenmenin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ise fen öğretiminde oyun temelli öğretim yapılmasının, öğrencinin akademik başarısına ve fene karşı tutumuna olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çeker (2017) tarafından yapılan çalışmada yine fen dersinin akademik başarısı ve kalıcılığıyla eğitsel şarkı ve oyunlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan istatistiki çalışmalar sonucunda ise Tokgöz (2017) tarafından yapılan çalışmayı destekler nitelikte bulgulara ulaşıırken farklı olarak da

eğitsel oyun ve şarkıların kalıcılığı arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tut (2018) tarafından yapılan çalışmada da fen bilimleri dersinde oyun temelli öğretim yapılmıştır ve bu çalışmada Tokgöz (2017)' ün ve Çeker (2017)' in yaptığı çalışmalardan farklı olarak oyun temelli öğretimin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi de araştırılmıştır. Tut (2018) tarafından yapılan çalışmada, oyun temelli öğretimin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı; ancak yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde eğitsel oyunların ya da oyun temelli öğretimin kalıcılık, akademik başarı, yaratıcı düşünme ve olumlu tutum geliştirme gibi birçok alanda olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan tüm bu sonuçlar, bu çalışmada eğitsel oyunların üsluba olumlu etkisi olmasını destekler niteliktedir.

**5.1.6. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test hazırlıksız konuşma başarısı beden dili puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi ile ilgili sonuç ve tartışma.** Deney öncesi, test edilecek olan beden dili bağımlı değişkeninin her iki grupta da eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada duruş, jest, mimik ve göz teması olmak üzere dört boyuttan oluşan görsel-bedensel davranış diğer bir adıyla beden dili bağımlı değişkeninin, eğitsel oyunlardan oluşan uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu çalışmada, uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin görsel-bedensel davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasındaki duruş becerilerini etkilemediği söylenebilir. Yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunun, konuşma süresinin bir kısmında ya da tamamında yerinde sallandığı; öğrencilerin bazılarının bulunduğu yeri adımlarken bazılarının da sabit bir şekilde durduğu söylenebilir. Bu öğrencilerin çok azının kendine güvenerek yerinde uygun bir şekilde durduğu söylenebilir. Sargın (2006) tarafından yapılan çalışmada, duruşuyla kendine güven ifade etme başlığı altında yapılan analizlere göre 207 öğrencinin %62' sinde, konuşma sırasındaki duruşlarından yola çıkılarak, kendine güven duymama durumu tespit edilmiştir. Sargın (2006) tarafından ulaşılan sonuç, yapılan bu çalışmanın duruşa ilişkin sonucu ile örtüşmektedir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmada sürekli hareket etme ve ayaklarını birleştirme, öğrencilerin konuşma

esnasında beden dili hareketlerinin ölçüsünün belirlenmeye çalışıldığı başlık altında incelenmiştir. Bunlara ilişkin ulaşılan genel sonuç ise öğrencilerin beden dili hareketlerinin kısmen ölçülü olduğu ve bazen beden hareketlerini kontrol etmediği; ancak bunun çok rahatsız edici bir seviyede olmadığı şeklindedir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından ulaşılan sonuç yapılan bu çalışmanın duruşa ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, jest olarak ifade edilen el-kol anlatımını ve mimik olarak ifade edilen yüz anlatımını etkilemediği söylenebilir. Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin çoğunun konuşmaları sırasında ellerini ve kollarını kullanmadığı; konuşurken ellerini ve kollarını kullanan öğrencilerin de bu kullanımlarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Çoğu öğrencinin elleriyle ve kollarıyla utandığını, sıkıldığını gösteren hareketler yaptığı, bazılarının ise ellerini arkada veya önde birleştirerek sabit tuttuğu ya da yanlarına koyarak forması ile oynadığı veya parmaklarını açıp kapattığı söylenebilir. Öğrencilerin mimik kullanımının ise jest kullanımına göre biraz daha iyi olduğu; ancak bu kullanımın yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Sargın (2006, s. 123) tarafından yapılan araştırmada, konuşma dili ile beden dili arasındaki uyuma ilişkin analiz sonuçları şöyle ifade edilmiştir:

- Öğrencilerin %94' ünün görsel-bedensel davranışları ile sözlü ifadeleri uyumlu değildir.
- Öğrenciler beden dilini etkili bir şekilde kullanamamaktadır. Bu durum beden dili kullanımına ilişkin çalışma yapılmamasından kaynaklanabilir.
- Öğrenciler, ellerini bile nereye koyacaklarını, nasıl tutacaklarını bilememektedir.

Sargın (2006, s. 133) tarafından yapılan çalışmada gereksiz hareketler “konuşmacının, kalemiyle, kravatıyla, gömleğinin yakasıyla, tırnaklarıyla, saçıyla oynaması, eliyle basını, alnını kaşması gibi hareketler” olarak tanımlanmıştır. Bu hareketlerin dinleyicilerin dikkatini dağıttığı ve ilgilerini azalttığı belirtilmiştir. Sargın (2006)' ın bu çalışmasında 207 öğrencinin %65' inin, konuşurken gereksiz hareketler yaptığı ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada jest ve mimik kullanımına ilişkin ulaşılan sonuçlarla, Sargın (2006) tarafından, konuşma dili ile beden dili

arasındaki uyuma ilişkin ve konuşurken gereksiz hareketler yapmaya ilişkin ulaşılan sonuçlar benzerdir.

Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, konuşma sırasında jest ve mimiklerin kullanımı ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: “Öğrencilerin jest ve mimikleri konuşmalarıyla kısmen uyumlu olsa da cümleyi uygun kelimelerle tamamlayamadıkları zamanlarda yaşadıkları sıkıntı jest ve mimiklerine yansımıştır” (s. 75). Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan yine aynı çalışmada, öğrencilerin konuşma esnasında beden dili hareketlerinin ölçüsünün belirlenmeye çalışıldığı başlık altında incelen ellerin konumuna ilişkin ulaşılan genel sonuç öğrencilerin beden dili hareketlerinin kısmen ölçülü olduğu ve bazen beden hareketlerini kontrol etmediği şeklindedir. Yeşiltepe Sağlam (2010)’ ın bulguları ile yapılan bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Yüceer (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin jest ve mimik kullanımında vasat bir seviyeyi yakaladıkları ifade edilmiştir. Yüceer (2014)’ in bulguları ile yapılan bu çalışmanın bulguları benzememektedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma sırasındaki göz teması kurma becerilerini etkilemediği söylenebilir. Yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunun dinleyici ile göz teması kurduğu; ancak bakışlarını etkili bir şekilde kullanmadığı söylenebilir. Bazı öğrencilerin ise başlarını öne eğerek konuşmaları boyunca yere baktıkları söylenebilir. Sargın (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin genel olarak %54’ ünün, dinleyicilerle göz teması kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüceer (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin göz teması kurmada vasat bir seviyeyi yakaladıkları ifade edilmiştir. Sargın (2006) ve Yüceer (2014) tarafından ulaşılan sonuçlar, yapılan bu çalışmanın göz teması kurma becerisine ilişkin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yeşiltepe Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin konuşma esnasında beden dili hareketlerinin ölçüsünün belirlenmeye çalışıldığı başlık altında incelen göz temasına ilişkin ulaşılan genel sonuç öğrencilerin beden dili hareketlerinin kısmen ölçülü olduğu şeklindedir.

**5.1.7. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi ile ilgili sonuç ve tartışma.** Deney öncesi, test edilecek olan konuşma kaygısı bağımlı değişkeninin her iki grupta da eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yakın çevreye



yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı ve okul içi ders dışı konuşma kaygısı olmak üzere üç boyuttan oluşan konuşma kaygısı bağımlı değişkeninin, eğitsel oyunlardan oluşan uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu çalışmanın sonucuna göre, uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir duyuşsal alan terimi olan kaygı durumunun, eğitsel oyunlardan oluşan bu altı haftalık uygulamadan etkilenmemesi, uygulama süresinin kısa olmasından ya da kullanılan kaygı ölçeğinin ortaokul düzeyinde hazırlanmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tüzemen (2016) tarafından yapılan “Akademik Çelişki Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmada, 12 hafta boyunca uygulanan akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasında Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulut (2015) tarafından yapılan “Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmada ise 14 hafta boyunca mikro öğretim tekniği ile Konuşma Eğitimi dersinin işlenmesinin, geleneksel yöntemle göre Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüzemen (2016) ve Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmalarda konuşma kaygısına dair ulaşılan sonuçla, yapılan bu çalışmada ulaşılan konuşma kaygısı sonucu benzememektedir. Bu durumun sebepleri arasında bağımsız değişkenlerin farklı olması ve uygulama sürelerinin farklı olması sayılabilir.

Öztürk (2007) tarafından yapılan “Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada ulaşılmak istenen sonuçlardan biri de bilgisayar ortamında yer alan eğitsel oyunların, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyunları kaygısı üzerindeki etkisidir. Sekiz hafta boyunca devam eden uygulama öncesinde ve sonrasında “Bilgisayar Oyunları Kaygı Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise ulaşılan sonuçlar şöyle ifade edilmiştir:

- Eğitsel matematik oyununun, öğrencilerin bilgisayar oyunu oynarkenki hisleri üzerinde olumlu etkisi vardır.

- Eğitsel matematik oyununun, öğrencilerin bilgisayar oyunu bittikten sonraki hisleri üzerinde etkisi yoktur.

## 5.2. Öneriler

Çalışmamızda ulaşılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Konuşma becerilerinin gelişmesinde ikinci olarak okul öncesi ve ilkokul dönemi kritik bir öneme sahiptir. Aileden ayrı bağımsız bir ortam olan okul ortamında çocuk var olmak adına konuşarak kendini bol bol ifade edecektir. Öğretmenler bu esnada çocukların konuşma yanlışlarına anında dönüt vermeli ve uygun düzeltmeler yapmalıdır. Küçük yaşta iken kolay şekillenen konuşma becerisi için öğretmenler çocuklara hazırlıksız konuşmalar yapmalarını gerektirecek ortamlar sağlamalı ve rehber konumunda olmalıdır. Ayrıca konuşmaktan kaçınan öğrencileri teşvik etmelidir.
- 2) Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi ve okul içi sunum becerilerini geliştirici etkinliklere yer vermelidir.
- 3) Öğretmenler kuramsal çerçevede verilen hazırlıksız konuşma çeşitlerinden yola çıkarak eğitsel oyunlardan oluşan ders planları yapmalıdır ve bu planları gerekli izinleri alarak okul dışı uygulamalarla gerçekçilik ilkesine uygun bir şekilde hayata geçirmelidir.
- 4) Hazırlıksız konuşma becerisinin en önemli boyutlarından biri olan beden dilini geliştirmek amacıyla bol bol sessiz sinema, pandomim gibi değişik oyunlar oynanabilir.
- 5) Yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunun konuşma esnasında ellerini ve ayaklarını kontrol edemediği görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin bu kontrolü yapmalarını sağlayacak egzersizler yaptırmalıdır. Hatta bu çalışmalara disiplinler arası bir boyut kazandırılabilir. Böylece bu egzersizler için beden eğitimi ve oyun dersleri kullanılabilir.
- 6) Yapılan bu çalışmada öğrencilerin hiç atasözü kullanmadığı, deyim kullanımının ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Soyut anlam kurma becerilerini geliştiren atasözleri ve deyimlerin, öğretmenler tarafından sunuş

yolu ile verilmesi yerine olay içinde, kurgusal ortamlarda farklı tekniklerle öğretimi yapılmalıdır.

- 7) Konuşma etkinliklerine ayrılan süre daha gerçekçi olmalıdır; çünkü konuşma becerisi ortalama verilecek bir beceri değildir, bu süreç her öğrenci için ayrı ayrı önem arz etmektedir. Verilen konuşma etkinlikleri eğitsel oyun şeklinde verilebilir. Oyunun ayrıntıları ders kitaplarında sunulmalıdır.
- 8) Bu araştırma deney grubundaki 15 ve kontrol grubundaki 13 öğrenci ile sınırlıdır. Daha genellenebilir sonuçlar elde edebilmek için, araştırma daha geniş örneklem grubuyla tekrarlanabilir.
- 9) Yapılan bu çalışma altı haftalık bir uygulamayı kapsamaktadır. Uygulama süresinin daha uzun olduğu araştırmalar yapılabilir.
- 10) Yapılan bu çalışmayla eğitsel oyunların konuşma becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı bağımsız değişkenlerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- 11) Yapılan bu çalışmanın veri toplama araçlarından olan hazırlıksız konuşma başarısı rubriğinin, her bir bölümü başka bir araştırmanın konusu olabilir.
- 12) Yapılan bu çalışma, ilkokul öğrencilerine göre bir konuşma kaygısı ölçeği geliştirilerek tekrarlanabilir.
- 13) Yapılan bu çalışma, nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak tekrarlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akbayır, S. (2011). *Nasıl konuşabilirim?*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (145). [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/145/alisinano\\_glu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinano_glu.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anadol, H. Ö. ve Doğan, C. D. (2018). Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin farklı deneyim yıllarına sahip puanlayıcıların kullanıldığı durumlarda incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 1066-1076.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, N. (2017). *Dördüncü sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aslan, F. (2014). *Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: 3F.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Baştürk, R. (2012). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. (2012). Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 317-324.
- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- Beştaş, D. (2015). *Hareketli oyun etkinliklerinin yedi-sekiz-dokuz yaş çocuklarının sosyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2017). *İlkokul 4. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Doku Yayıncılık.
- Boyraz, C. (2015). *Oyun ve fiziki etkinliklere dayalı fen eğitimi: disiplinlerarası öğretim uygulaması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygularına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, M. (2015). Öğretim yöntem ve teknikleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 437-470). Ankara: Pegem Akademi.

Çeker, E. (2017). *Eğitsel şarkı ve oyunlarla işlenen fen bilimleri dersinin akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 14(1), 97-107. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.03320>

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çölkesen, D. (2015). *Ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygıları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Dedeoğlu Orhun (2009). *İlköğretim üçüncü sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Demir, M. R. (2016). *Farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin birinci sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2011). *Türkçe ses bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset, [file:///C:/Users/H&H/Downloads/0926-Turkce Ses Bilgisi-Nuretdin Demir-Emine Yilmaz-2011-168s.pdf](file:///C:/Users/H&H/Downloads/0926-Turkce%20Ses%20Bilgisi-Nuretdin%20Demir-Emine%20Yilmaz-2011-168s.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 103-124.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewi , R. S., Kultsum, U., & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 63-71.
- Dil. (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Duman, A. (2013). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 160-172.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emiroğlu, S. (2015). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada kullandığı farklı kelime sayısının tespiti ve incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, (18), 19-40.

- Erden, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415-452.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Ö. (2018). *İletişim kaygısı gelişiminde aile iletişim kalıpları ve paradoksal (çift bağ) iletişimin etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Griva, E., & Semoglou, K. (2012). Estimating the effectiveness and feasibility of a game based project for early foreign language learning. *English Language Teaching*, 5(9), 33-44.
- Gün, E. (2018). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 93-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Hung, C. M., Huang, I., & Hwang, G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *J. Comput. Educ.*, 1(2-3), 151-166.



Hwang, W. Y., Shih, T. K., Ma, Z. H., Shadiev, R., & Chen, S. Y. (2015). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1016438>

Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S. ve Yılmaz, N. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.

Kaygı. *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Keşaplı, G. ve Çifci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *International Journal of Social Science*, (54), 463-484. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830>

Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köse, A. (2018). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *TÜBAR*, (29), 213-226.

Kurudayıoğlu, M. (2017). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.

Kurultay. *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Marangoz, D. (2018). *Mekanik zeka oyunlarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. United states: Cambridge University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Dil gelişimi*. Ankara: MEB, [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Dil%20Geli%20C5%9Fimi.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%20C5%9Fimi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%20C3%BCrk%20C3%A7e%20C3%96%20C4%9Fretim%20Program%20C4%B1%202018.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Mubaslat, M. M. (2012). *The effect of using educational games on the students' achievement in english language for the primary stage* (Research Report No. ED529467). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerinin çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *TÜBAR*, (27), 521-561.
- Onay, C. (2007). *100 Eğitsel oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589(1), 9-14.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdem, Y. (2003). *Konuşma sanatı, diksiyon*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkara, M. (2018). *Okul öncesi oyun kuramları*. <https://www.okuloncesi.info/2018/08/26/okul-oncesi-oyun-kuramlari/> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Buckingham: Open University Press.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.

Pehlivan, H. (2011). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sakal, M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre matematik kaygısının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sargin, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi - muğla ili örneğinde* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Seminer. *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 379-393.

Sezgin, M. (2018). *Oyun temelli bilişsel gelişimi destekleme sınıf rehberliği programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zeka düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. İstanbul: Beta.

Solak Sağlam, M. (2013). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime servet etkinliklerindeki yeri (yenilenen ilköğretim beşinci sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 274-285.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 116-125). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- şahin, Ç. (2015). Öğretim teknikleri-I. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 193-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabakçı, S. (2018). *Matematik kaygısı ile çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşer, S. (2009). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tekin, Y. F. (2018). *Okul müdürlerinin karar verme stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: karma bir uygulama (aydın ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2012). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokgöz, E. Ö. (2017). *Oyun temelli öğrenmenin beşinci sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları, fene karşı tutumları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretim erişi ve tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tut, E. (2018). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

United Nations International Children's Emergency Fund (tarihsiz). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> sayfasından erişilmiştir.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Üslup. *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Varan, S. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1059-1081.

Vatansever Bayraktar, H. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Vural, B. (2005). *Doğru ve güzel konuşma*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Vurgu. *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Yağmur Şahin, E. ve Varışoğlu, B. (2013). Konuşma türleri ve konuşmada nezaket kuralları. A. Kılınç ve A. Şahin (Eds.), *Konuşma eğitimi* (s. 120-144). Ankara: Pegem Akademi.

Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *Yedinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



**EKLER**



## EK-1 KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİNİN KULLANMA İZİNİ

Posta - yilas\_ogret@hotmail.com X

https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

Re: KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ İZİN

GÜLBİKE YILDIRIM <gulbike.yildirim@usak.edu.tr>  
5.04.2018 (Per) 16:55  
Kime: huri.yildirim (yilas\_ogret@hotmail.com)

6.04.2018 09:58 tarihinde yanıt verdiniz.

Merhabalar Huri Hanım, öncelikle ilginiz ve nezaketiniz için teşekkür ederim. Ölçeği makalemde mi yoksa tezimde mi elde ettiniz bilemediğim için ölçeğin ilk kez tezde kullanıldığını belirtmek isterim. Bu sebeple çalışmamda Veri Toplama Araçları kısmında ölçeği ve tezimi kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Teziniz bittiği zaman da bir örneğini de yine bu adresten ulaştırırsanız çok sevinirim. Çalışmamda kolaylıklar dilerim.

5 Nisan 2018 13:24 tarihinde huri.yildirim <yilas\_ogret@hotmail.com> yazdı:  
İyi günler Gülbike Hocam, ben Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programında Öğrenim gören Huri ASAN.  
İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile hazırlıksız konuşma becerileri arasındaki ilişki konulu bir tez çalışması yapmayı planlamaktayım.  
Sizin konuşma kaygısı ölçeğinizi kullanabilir miyim ?  
İyi çalışmalar.

Arş. Gör. Gülbike Yıldırım Keşaplı  
Uşak Üniversitesi Bir Eylül Kampüsü

Premium'a yükseltin

**EK-2**  
**KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ**

<b>KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ</b>					
Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ifadelerden her birini okuyunuz ve daha sonra bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütunu X şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1.Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem öğretmenime rezil olacağımı düşünürüm.					
2.Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem arkadaşlarımla benimle alay edeceklerini düşünürüm.					
3.Sınıfta doğruluğundan emin olduğum bir fikri diğer öğrencilere karşı savunurken yanlış bir şey söyleyeceğim diye düşünürüm.					
4.Öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim.					
5.Sınıfta daha önceden hazırladığım bir konuşma yapacağım zaman günler önce heyecan duymaya başlarım.					
6.Sınıfta daha önceden hazırladığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım.					
7.Sınıfta konuşma yapacağım zaman söyleyeceklerimi önceden hazırlamadıysam gergin olurum.					
8.Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapmaktan kaçınırım.					
9.Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapacağım zaman heyecanlanırım.					
10.Teneffüslerde bazı öğretmenlere soru soracağım zaman heyecanlanırım.					
11.Teneffüslerde bazı öğretmenlerle konuşurken heyecanlanırım.					
12.Teneffüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım.					
13.Okul müdürü/müdür yardımcısıyla konuşmaktan kaçınırım.					
14. Okul müdür/müdür yardımcısı odasına girip konuşurken heyecanlanırım.					
15. Okul müdür/müdür yardımcısı odasına girip konuşurken dilim tutulur.					
16.Okul müdür/müdür yardımcısıyla karşılaştığım zaman bir soru sorarsa aklım durur.					
17.Mahalleimde/sokağında iyi tanıdığım yaşlılarının yanında bile konuşmaktan çekinirim.					
18.Annemle konuşmaktan çekinirim.					
19.Annemle konuşurken heyecanlanırım.					
20.Annemle konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.					
21. Babamla konuşmaktan çekinirim.					
22.Babamla konuşurken heyecanlanırım.					
23.Babamla konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.					

**EK-3**  
**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
<p>Sevgili öğrenciler, bu bilimsel çalışmada sizinle ilgili bazı bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Aşağıdaki soruları dikkatle, doğru bir şekilde ve boş bırakmadan işaretlerseniz çok mutlu olurum. Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler...</p>	
CİNSİYET	<input type="checkbox"/> KIZ <input type="checkbox"/> ERKEK
ANNENİN EĞİTİM DURUMU	<input type="checkbox"/> OKURYAZAR DEĞİL <input type="checkbox"/> İLKOKUL <input type="checkbox"/> ORTAOKUL <input type="checkbox"/> LİSE <input type="checkbox"/> ÜNİVERSİTE
BABANIN EĞİTİM DURUMU	<input type="checkbox"/> OKURYAZAR DEĞİL <input type="checkbox"/> İLKOKUL <input type="checkbox"/> ORTAOKUL <input type="checkbox"/> LİSE <input type="checkbox"/> ÜNİVERSİTE
ANNENİN MESLEĞİ	
BABANIN MESLEĞİ	
AİLENİN GELİR DÜZEYİ	<input type="checkbox"/> 0 – 1000 TL <input type="checkbox"/> 1000 – 2000 TL <input type="checkbox"/> 2000 – 4000 TL <input type="checkbox"/> 4000 – 6000 TL
EVDE SANA AİT ODA VAR MI?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR

**EK-4**  
**HAZIRLIKSIZ KONUŞMA BAŞARISI RUBRİĞİ**

ÖLÇÜTLER	BAŞARI DÜZEYİ			
	BAŞLANGIÇ DÜZEYİNDE (1)	ORTA (2)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
<b>1. SES</b>				
A. İŞİTİLEBİLİRLİK	İşitilemeyecek seviyedeydi.	Genellikle işitildi; ancak birkaç kez ses kayboldu.	İşitilebilir seviyedeydi.	Ses seviyesi ortama uygun olarak ayarlandı, işitilebilirlikte sıkıntı yaşanmadı.
B. ANLAMLILIK	Anlatım tekdüzeydi.	Anlatım yer yer tekdüzeydi.	Anlatımda vurgu, tonlama ve uygun duraklarla coşkunluk ve akıcılık sağlandı.	Anlatımın ritmi ve akıcılığı dinleyicinin ilgisini canlı tuttu.
<b>2. TELAFFUZ (BOĞUMLAMA)</b>				
A. SESİN DÜŞÜRÜLMESİ VEYA ATLANMASI (saat-sat/yemek-imek)	1-2 kelime hariç neredeyse hepsinden ses düşürdü veya hepsinde ses atladı.	5-6 kelimedenden ses düşürdü veya 5-6 kelimedede ses atladı.	Sadece 1-2 kelimedenden ses düşürdü veya 1-2 kelimedede ses atladı.	Tüm kelimeleri tam ve eksiksiz (ses düşürmeden veya atlamadan) söyledi.
<b>3. KONUŞMA DÜZENİ (KONUŞMA DİNAMİĞİ)</b>				
A. KONU VE DÜŞÜNCE AKTARIMI	Konudan ve düşünceden uzaklaştı.	Konuyu kısmen doğru şekilde ifade etti; ancak düşüncelerini uygun akışta sunmadı.	Konuyu doğru şekilde ifade etti ve düşüncelerini kısmen uygun akışta sundu.	Konuyu ve düşüncelerini açık, doğru ve etkili bir şekilde ifade etti.
B. ÖRNEKLENDİRME (BETİMLEME-AYRINTILANDIRMA)	Örnek (-ler) yoktu.	Betimleyici örnek (-ler) tek boyutla sınırlıydı (sayı/renk/ebat... dan biri) ve konuyu ifade etmede yetersiz kaldı.	Betimleyici örnek (-ler) iki boyutla sınırlıydı (sayı/renk/ebat... dan ikisi) ve konuyu anlaşılır kıldı.	Betimleme içeren örneklerle (sayı/renk/ebat... dan ikiden fazlası içeren) konuşmasını etkili bir şekilde gerçekleştirdi.
C. ZAMAN KULLANIMI (2 dakikalık bir konuşma)	Konuşma süresini 1 dakika veya daha fazla olacak şekilde aştı ya da eksik kullandı.	Konuşma süresini yarım dakika civarında aştı ya da eksik kullandı.	Konuşmasını 2 dakikalık sürede tamamladı.	Konuşmasını 2 dakikalık süreyi etkili bir şekilde kullanarak gerçekleştirdi.

ÖLÇÜTLER	BAŞARI DÜZEYİ			
	BAŞLANGIÇ DÜZEYİNDE (1)	ORTA (2)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
<b>4. SÖZCÜK HAZİNESİ (KELİME HAZİNESİ)</b>				
A. ATASÖZÜ VE DEYİM KULLANIMI	Atasözü veya deyim kullanmadı ya da kullandığı atasözü veya deyim konuya uygun değildi.	Konuya uygun olan bir atasözünü ya da bir deyim kullandı; ancak eksik (hatalı) söyledi.	Konuya uygun olan bir atasözünü ya da deyim eksiksiz olarak söyledi.	Anlamına ve konuya uygun yeterli düzeyde atasözü ya da deyim kullandı.
B. ÖZEL İSİM KULLANIMI	Özel isim kullanmadı.	Bir tane özel isim kullandı.	Birden fazla özel isim kullandı.	Anlamına ve konuya uygun yeterli düzeyde özel isim kullandı.
C. SAYI İFADESİ KULLANIMI	Sıra, miktar... vs. belirten sayı ifadesi kullanmadı.	Sıra, miktar... vs. belirten bir tane sayı ifadesi kullandı.	Sıra, miktar... vs. belirten birden fazla sayı ifadesi kullandı.	Anlamına ve konuya uygun yeterli düzeyde sıra, miktar... vs. belirten sayı ifadesi kullandı.
D. “ŞEY” BELGİSİZ ZAMİRİNİN KULLANIMI (UYGUN KELİMEYİ BULAMAMA)	“Şey” belgisiz zamirini sık sık kullandı.	“Şey” belgisiz zamirini birden fazla kullandı.	“Şey” belgisiz zamirini bir defa kullandı.	“Şey” belgisiz zamirini hiç kullanmadı.
<b>5. BİÇEM (ÜSLUP)</b>				
A. BİÇEM (Ses-Hız-Kendine Güven-Tarz-Sözcükleri tekrarlamak-Sözcüklerin sonunu uzatmak-Duraklamalarda eee/ııı/aaa/hımmm gibi sesler çıkarmak)	Heyecanlıydı, çok hızlı/yavaş konuştu; ayrıca sözcüklerin sonunu uzattı, sözcükleri sık sık tekrarlardı ve duraklamalarda “eee, ııı, aaa, hımmm...” gibi ifadeler kullandı.	Kendine güveni yoktu, duraklamalarda “eee, ııı, aaa, hımmm...” gibi ifadeler kullandı; ancak uygun hızda konuştu.	Kendine güvenerek uygun hızda konuştu; ancak duraklamalarda “eee, ııı, aaa, hımmm...” gibi ifadeler kullandı.	Kelimeleri tekrara düşmeden, kelimelerin sonunu uzatmadan, duraklamalarda gereksiz sesler çıkarmadan, kendine güvenerek ve kendine has bir tarzda; topluluğu etkileyecek şekilde konuştu.

ÖLÇÜTLER	BAŞARI DÜZEYİ			
	BAŞLANGIÇ DÜZEYİNDE (1)	ORTA (2)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
<b>6. BEDEN DİLİ ( GÖRSEL-BEDENSEL DAVRANIŞ)</b>				
A. DURUŞ	Konuşma esnasında sabit durmadı, bulunduğu yeri adımladı.	Konuşma esnasında sabit durmadı, yerinde sallandı.	Konuşma esnasında sabit durdu.	Konuşma esnasında, kendine güvenerek yerinde uygun şekilde durdu.
B. JEST (EL-KOL ANLATIMI)	Konuşma esnasında elleri ve kolları ile sıkıldığı, utandığını gösteren hareketler yaptı.	Konuşma esnasında, ellerini ve kollarını konuya uygun bir şekilde kullanmadı.	Konuşma esnasında, ellerini ve kollarını konuya uygun bir şekilde sınırlı olarak kullandı.	Konuşma esnasında, ellerini ve kollarını konuya uygun ve etkili bir şekilde kullanarak konuyu anlaşılır kıldı.
C. MİMİK (YÜZ ANLATIMI)	Konuşma esnasında, yüzünü sakladı ya da yüzünde duygusuz bir ifade belirdi.	Konuşma esnasında, yüz ifadelerini konuya uygun bir şekilde kullanmadı.	Konuşma esnasında, yüz ifadelerini konuya uygun bir şekilde sınırlı olarak kullandı.	Konuşma esnasında, yüz ifadelerini konuya uygun ve etkili bir şekilde kullanarak konuyu anlaşılır kıldı.
D. GÖZ TEMASI	Konuşma esnasında göz temasından kaçındı.	Konuşma esnasında, sınırlı düzeyde göz teması kurdu.	Konuşma esnasında, yeterli düzeyde göz teması kurdu.	Konuşma esnasında etkili bir şekilde göz teması kurarak dinleyicinin ilgisini canlı tuttu.

**EK-5**  
**TÜRKÇE DERS PLANLARI**

05.11.2018-09.11.2018

**TÜRKÇE DERS PLANI (1. HAFTA)**

<b>BÖLÜM 1:</b>	
SÜRE	8 Ders Saati
DERS	Türkçe
SINIF	4
TEMA	Milli Mücadele Ve Atatürk
METİN ADI	Şerife Bacı Belgeseli
METİN TÜRÜ	Öyküleyici Metin (Dinleme Metni)
<b>BÖLÜM 2:</b>	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	<p>T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.</p> <p>T.4.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.</p> <p>T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.</p> <p>T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.</p> <p>T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.</p> <p>T.4.4.2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.</p>
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel oyun, buluş yolu, benzetim, anlatım.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAKÇA	Ders kitabı, Türkçe sözlük, bilgisayar, projeksiyon.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ</b>	
DİKKAT ÇEKME	Sınıfa Milli Mücadele döneminde görev alan kadın kahramanları gösteren bir tablo ile girilir.
GÜDÜLEME	Öğrencilere Milli Mücadele’ de kadın kahramanlar konulu kısa metinler (anı, hikâye vb.) okunur.

GÖZDEN GEÇİRME	Öğrencilere, okunan metinler ile gösterilen görselden yola çıkarak cevaplamaları için “Milli Mücadele yıllarında sizce kadınlar neler yaptı?” sorusu sorulur. Bu konu üzerine, her öğrencinin konuşması için gerekli süre tanınır. Her öğrencinin fikri ciddiyetle dinlenir. Böylece öğrencilerin hazırbulunuşlukları ölçülür.
DERSE GEÇİŞ (KONUNUN İŞLENİŞİ)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etkinlik kapsamında öğrencilerden metni dinlerlerken notlar almaları istenir.</li> <li>2. Etkinlik kapsamında bilinmeyen kelimelerle çalışılırken “TAHMİN ETME OYUNU” için sınıf 4 erli gruplara ayrılır, gruplar aralarında tartışarak kelimelerin anlamlarına yönelik tahminlerini etkinlik sayfasına yazar. Ardından İlkokullar için hazırlanan Türkçe sözlükten tahminler kontrol edilir ve en çok doğrusu çıkan grup ödüllendirilir.</li> <li>3. Etkinlik kapsamında öğrencilere verilen sorular metne göre cevaplatılır.</li> <li>4. Etkinlik kapsamında öğrencilerden dinledikleri metin ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazmaları istenir.</li> <li>5. Etkinlik kapsamında öğrencilere ile metnin konusu ve ana fikri buldurulur.</li> <li>6. Etkinlik kapsamında öğrencilere “Kahraman Türk Kadınları” konulu sunum yaptırılır. Sınıfta gruplar oluşturulur, her gruptan Milli Mücadele döneminde başarılı olan kadın kahramanlardan bir tanesini seçmesi istenir. Uygun görseller ve müzik eşliğinde sunumlar yapılır. Öğrenciler sunum esnasında ses kullanımı, görsel-bedensel davranış, örneklendirme, özel isim kullanımı, sayı ifadesi kullanımı ve üslup bakımından öğretmen tarafından değerlendirilir ve uygun geribildirimler yapılır.</li> <li>7. Etkinlik kapsamında verilen görseller “YORDAMACA OYUNU” ile öğrencilere yorumlatılır. Öğretmen tarafından öğrencilere her bir görsel için uygun sorular sorularak cevaplar alınır. Bu cevaplar birleştirilerek görsele ilişkin yorumlara ulaşılır. Böylece öğrencilere “Görselde ne gördüğünüzü söyleyiniz.” ile “Görseli yorumlayınız.” arasındaki fark hissettirilir.</li> <li>8. Etkinlik kapsamında öğrencilerden Atatürk’e ait sözleri kendi stilleriyle yazmaları istenir.</li> </ol>
ÖZET	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metnin konusunu bulma.</li> <li>2. Metnin ana fikrini bulma.</li> </ol>
<b>BÖLÜM 3:</b>	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kurtuluş Savaşı’nda kadın kahramanların önemi ve yeri nedir? Sunum için öz değerlendirme yaptırılırken aşağıdaki sorular kullanılabilir: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konuşurken arkadaşlarınızın ilgi ve dikkatlerinin dağılmaması için neler yaptınız?</li> <li>2. Konuşurken sesiniz herkes tarafından duyulabildi mi? Sözleriniz anlaşılabilir mi? Duyulmama ve anlaşılmama sorununu nasıl çözdünüz?</li> </ol> </li> </ol>



DERSİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ	1. Sosyal Bilgiler-Geçmişimi Öğreniyorum-5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.
---------------------------------	--



12.11.2018-16.11.2018

**TÜRKÇE DERS PLANI (2. HAFTA)**

<b>BÖLÜM 1:</b>	
SÜRE	8 Ders Saati
DERS	Türkçe
SINIF	4
TEMA	Erdemler
METİN ADI	Güneşi Bile Tamir Eden Adam
METİN TÜRÜ	Öyküleyici Metin
<b>BÖLÜM 2:</b>	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	<p>T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.</p> <p>T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.</p> <p>T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.</p> <p>T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar.</p> <p>T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.</p> <p>T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.</p>
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel oyun, buluş yolu, beyin fırtınası, anlatım.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAKÇA	Ders kitabı, Türkçe sözlük, bilgisayar, projeksiyon renkli kartonlar, makas ve boya kalemleri.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ</b>	
DİKKAT ÇEKME	Türkçe dersine girmeden önceki teneffüste projeksiyondan tahtaya biri huysuz diğeri ise uyumlu bir insanı betimleyen iki insan görseli

	yanstılır.
GÜDÜLEME	Öğrencilere “Bu görseller sizce hangi kişilikteki insanlara aittir? Bunu nasıl anladınız?” diye sorulur. Bu konu üzerine, her öğrencinin konuşması için gerekli süre tanınır. Her öğrencinin fikri ciddiyetle dinlenir.
GÖZDEN GEÇİRME	Öğrencilere “İnsanlarla iyi geçinmenin yaşamda ne gibi faydaları vardır?” sorusu sorularak konu ile ilgili ön bilgileri harekete geçirilir. Bu konu üzerine, her öğrencinin konuşması için gerekli süre tanınır. Her öğrencinin fikri ciddiyetle dinlenir. Böylece öğrencilerin hazırbulunuşlukları ölçülür.
DERSE GEÇİŞ (KONUNUN İŞLENİŞİ)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etkinlik kapsamında bilinmeyen kelimelerle çalışılırken “TAHMİN ETME OYUNU” için sınıf 4 erli gruplara ayrılır, gruplar aralarında tartışarak kelimelerin anlamlarına yönelik tahminlerini etkinlik sayfasına yazar. Ardından İlkokullar için hazırlanan Türkçe sözlükten tahminler kontrol edilir ve en çok doğrusu çıkan grup ödüllendirilir.</li> <li>2. Etkinlik kapsamında öğrencilere verilen sorular metne göre cevaplatılır.</li> <li>3. Etkinlik kapsamında metinde yer alan Muammer Bey karakteri ile Kadir Bey karakteri kişisel özellikleri bakımından karşılaştırılır. Bu etkinlik “KUKLA OYUNU” ile yaptırılır. Kuklası yapılan karakterler, sahnede sırayla tüm öğrenciler tarafından ikişerli gruplar halinde kişilik özelliklerine uygun olarak oynatılır.</li> <li>4. Etkinlik kapsamında öğrencilere metnin ana fikri ve konusu beyin fırtınası tekniği ile buldurulur. Bu tekniğin ilk aşamasında tüm öğrencilerin fikirleri alınır, ikinci aşamasında ise niteliğe göre seçim yapılır.</li> <li>5. Etkinlik kapsamında öğrencilere metinde mecaz anlamda kullanılan kelimeler buldurulur. Bu etkinlik “SESSİZ SİNEMA OYUNU” ile yaptırılır.</li> <li>6. Etkinlik kapsamında öğrencilere görseller ve metnin bölümleri arasında eşleştirme yaptırılır.</li> <li>7. Etkinliğin a maddesi kapsamında üç nokta işaretinin kullanım alanları ile uygun cümleler eşleştirilir.</li> <li>7. Etkinliğin b maddesi kapsamında ise öğrencilerden üç nokta işaretinin kullanım alanlarını gösteren cümleler yazmaları istenir.</li> <li>8. Etkinlik kapsamında öğrencilerden çevrelerinde yardımseverlik amaçlı yapılan bir işi anlatmaları istenir.</li> <li>9. Etkinlik kapsamında öğrencilerden metne ilişkin çıkarım sorularını cevaplamaları istenir.</li> <li>10. Etkinlik kapsamında verilen hikâye haritasına ilişkin bir hikâye yazmaları istenir. Bu etkinlik “ÖYKÜ ADAM OYUNU” ile yaptırılır. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin, grup içinde fikir alışverişi yapmaları, ortak ürün oluşturmaları ve tüm bunları yaparken günlük konuşma becerilerini geliştirmeleri</li> </ol>

	amaçlanmaktadır. 11. Etkinlik kapsamında verilen atasözleri öğrencilere kendi stilleri ile yazdırılır.
ÖZET	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metnin konusunu bulma.</li> <li>2. Metnin ana fikrini bulma.</li> <li>3. Mecaz anlam.</li> <li>4. Üç nokta.</li> <li>5. Hikâye yazma.</li> </ol>
<b>BÖLÜM 3:</b>	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	<p>Mecaz anlam – gerçek anlam testi çözdürülür.</p> <p>Türkçe ders kitabında serbest okuma metni olarak verilen bir hikâyenin hikâye haritası çıkarttırılır.</p> <p>Üç noktanın kullanım alanlarından en az ikisi ile ilgili kendi cümlelerini oluşturmaları istenir.</p> <p>Yardımseverlik ile ilgili konuşması için öz değerlendirme yaptırılırken aşağıdaki sorular kullanılabilir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Konuşurken arkadaşlarınızın ilgi ve dikkatlerinin dağılmaması için neler yaptınız?</li> <li>4. Konuşurken sesiniz herkes tarafından duyulabildi mi? Sözleriniz anlaşılabilir mi? Duyulmama ve anlaşılmama sorununu nasıl çözdünüz?</li> </ol>
DERSİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ	–

19.11.2018-23.11.2018

**TÜRKÇE DERS PLANI (3. HAFTA)**

<b>BÖLÜM 1:</b>	
SÜRE	8 Ders Saati
DERS	Türkçe
SINIF	4
TEMA	Erdemler
METİN ADI	Ben Engelli Değilim Anne
METİN TÜRÜ	Şiir
<b>BÖLÜM 2:</b>	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	<p>T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.</p> <p>T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.</p> <p>T.4.3.3. Şiir okur.</p> <p>T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.</p>
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel oyun, buluş yolu, drama, anlatım.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAKÇA	Ders kitabı, Türkçe sözlük, bilgisayar, projeksiyon.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ</b>	
DİKKAT ÇEKME	Öğretmen sınıfa koltuk değnekleri kullanarak (yürüme engelli bir birey taklit edilerek) girer.
GÜDÜLEME	Projeksiyondan, engelli bireylerin sosyal hayatta yaşadığı sıkıntıları anlatan haberler tahtaya yansıtılır.
GÖZDEN GEÇİRME	Ardından öğrencilere “Sizce koltuk değnekleri ile sınıfa gelene kadar ne gibi sorunlar yaşamış olabilirim?” sorusu sorularak empati kurmaları ve konu hakkında bildiklerini ifade etmeleri sağlanır. Bu

	konu üzerine, her öğrencinin konuşması için gerekli süre tanınır. Her öğrencinin fikri ciddiyetle dinlenir.
DERSE GEÇİŞ (KONUNUN İŞLENİŞİ)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etkinlik kapsamında bilinmeyen kelimelerle çalışılırken “TAHMİN ETME OYUNU” için sınıf 4 erli gruplara ayrılır, gruplar aralarında tartışarak kelimelerin anlamlarına yönelik tahminlerini etkinlik sayfasına yazar. Ardından İlkokullar için hazırlanan Türkçe sözlükten tahminler kontrol edilir ve en çok doğrusu çıkan grup ödüllendirilir.</li> <li>2. Etkinlik kapsamında öğrencilere verilen sorular metne göre cevaplatılır.</li> <li>3. Etkinlik kapsamında öğrencilerden metnin içeriğine uygun farklı başlıklar belirlemeleri istenir.</li> <li>4. Etkinlik kapsamında verilen sorular yazarın bakış açısına göre öğrencilere cevaplatılır.</li> <li>5. Etkinlik kapsamında metnin konusu ve ana duygusu bulunur. Bu etkinlik “KULAKTAN KULAĞA OYUNU” ile yaptırılır.</li> <li>6. Etkinliğin a maddesi kapsamında öğrencilerden metindeki çocuğun başka çocuklarla hangi yönlerden karşılaştırıldığını bulmaları istenir.</li> <li>6. Etkinliğin b maddesi kapsamında ise verilen dizeler anlam özellikleriyle eşleştirilir.</li> <li>7. Etkinlik kapsamında öğrencilerden, engelli bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin konuşmaları istenir. Bu etkinlik “EMPATİ KURMA OYUNU” ile yaptırılır. Sekizer kişi olacak şekilde iki gruba ayrılan öğrencilere senaryolarını yapmaları için gerekli süre tanınır. Ardından öğrencilerden senaryolarını canlandırmaları istenir. Gruplar karşı grubu değerlendirir.</li> <li>8. Etkinlik kapsamında öğrencilerden, engelli bireyler için yapılan sosyal çalışmalara ilişkin haberleri araştırmaları ve arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Bu sunum esnasında öğrencilerin jest-mimik kullanımına, duruşuna ve göz teması kurmasına ilişkin dönüt ve düzeltmelerde bulunulur.</li> <li>9. Etkinlik kapsamında verilen fabl öğrencilere kendi yazı stili ile yazdırılır.</li> </ol>
ÖZET	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metnin konusunu bulma.</li> <li>2. Metnin ana duygusunu bulma.</li> <li>3. Çözüm önerisi üretme.</li> <li>4. Haber araştırma.</li> </ol>
<b>BÖLÜM 3:</b>	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	<p>Haber araştırmasının sunumu için öz değerlendirme yaptırılırken aşağıdaki sorular kullanılabilir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Konuşurken arkadaşlarınızın ilgi ve dikkatlerinin dağılmaması için neler yaptınız?</li> <li>6. Konuşurken sesiniz herkes tarafından duyulabildi mi? Sözleriniz anlaşılabilir mi? Duyulmama ve anlaşılmama sorununu nasıl çözdünüz?</li> </ol>

	Türkçe ders kitabında serbest okuma metni olarak verilen bir şiirin konusu ve ana duygusu buldurulur.
DERSİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ	<ol style="list-style-type: none"><li>1. İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi-4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.</li><li>2. Sosyal Bilgiler-4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.</li></ol>



26.11.2018-30.11.2018

**TÜRKÇE DERS PLANI (4. HAFTA)**

<b>BÖLÜM 1:</b>	
SÜRE	8 Ders Saati
DERS	Türkçe
SINIF	4
TEMA	Erdemler
METİN ADI	Sevmek Mutluluktur
METİN TÜRÜ	Şiir
<b>BÖLÜM 2:</b>	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	<p>T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.</p> <p>T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.</p> <p>T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.</p> <p>T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.</p> <p>T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.</p>
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel oyun, buluş yolu, altı şapka düşünme tekniği, rol yapma ve anlatım.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAKÇA	Ders kitabı, Türkçe sözlük, bilgisayar, deyimler sözlüğü, renkli kâğıtlar, renkli kartonlar, renkli kalemler ve kartpostallar.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ</b>	
DİKKAT ÇEKME	Öğretmen tarafından daha önceden hazırlanan bir kartpostal örneği ile sınıfa girilir.
GÜDÜLEME	Öğretmen masasının üzerine daha önceden edindiği kartpostalları yayar ve öğrencilerin masanın etrafına toplanmasını sağlar.
GÖZDEN GEÇİRME	Öğrencilerle, kartpostallardaki görseller incelenir, yazılanlar



	okunur. Öğrencilere “Kartpostallar ne amaçla kullanılır?” ve “Kartpostallar insanlar arasındaki hangi duyguların gelişmesini sağlar?” soruları sorularak ön bilgileri harekete geçirilir.
DERSE GEÇİŞ (KONUNUN İŞLENİŞİ)	<p>1. Etkinlik kapsamında bilinmeyen kelimelerle çalışılırken “TAHMİN ETME OYUNU” için sınıf 4 erli gruplara ayrılır, gruplar aralarında tartışarak kelimelerin anlamlarına yönelik tahminlerini etkinlik sayfasına yazar. Ardından İlkokullar için hazırlanan Türkçe sözlükten tahminler kontrol edilir ve en çok doğrusu çıkan grup ödüllendirilir.</p> <p>2. Etkinlik kapsamında öğrencilere verilen sorular metne göre cevaplandırılır.</p> <p>3. Gerçek ve mecaz anlamda kullanılan kelimeleri bulmayı amaçlayan bu etkinlik, “SEPETİNİ DOLDUR OYUNU” ile yaptırılır. Bu oyun için öğrenciler öncelikle dörderli gruplara ayrılır. Ardından her grup, kağıt katlama sanatını kullanarak biri mecaz sözcük sepeti diğeri gerçek sözcük sepeti olacak şekilde iki sepet yapar. Grup içi fikir alışverişi yapılarak sepetler doldurulur. Uygun puanlama sonucu en çok doğru sözcüğü bulan grup ödüllendirilir.</p> <p>4. Bu etkinlik “KOMŞUNA MESAJ GÖNDER OYUNU” ile yaptırılır. Öğrencilerden, öğretmen tarafından verilen kağıda görsellerin onlarda hangi duyguları uyandırdığı yazmaları istenir. Öğretmen tarafından toplanan kağıtlar öğrencilere rasgele dağıtılır. Ardından her öğrenciden sırayla elindeki mesajı okuması, yorumlaması, gerekçeleriyle bu mesajın sınıftan hangi arkadaşına ait olabileceğini açıklaması istenir. Ses kullanımına, görsel-bedensel davranışlara dair dönüt ve düzeltmeler yapılır.</p> <p>5. Etkinlik kapsamında öğrencilerden verilen deyimın metne kattığı anlamı bulmaları istenir.</p> <p>6. Etkinliğin a maddesi kapsamında ünlem işaretinin kullanım alanları ile uygun cümleler eşleştirilir.</p> <p>6. Etkinliğin b maddesi kapsamında ise öğrencilerden ünlem işaretinin kullanım alanlarını gösteren cümleler yazmaları istenir.</p> <p>7. Etkinlik kapsamında öğrencilerden kartpostal hazırlamaları istenir.</p> <p>8. Etkinliğin a maddesi kapsamında verilen fıkra öğrencilere okutulur.</p> <p>8. Etkinliğin b maddesi kapsamında öğrencilerden kendilerini Nasreddin Hoca yerine koymaları ve bu fıkrada nasıl davranacaklarını yazmaları ve göstermeleri istenir. Bu etkinlik “ROLE GİRDİM OYUNU” ile yaptırılır. Canlandırmalar sırasında kullanılan ifadelerin telaffuzuna ilişkin dönüt ve düzeltmeler yapılır.</p> <p>8. Etkinliğin c maddesi kapsamında ise öğrencilerden belirlenen bir problemi altı şapka tekniğini kullanarak çözmeleri istenir.</p> <p>9. Etkinlik kapsamında Mevlana'nın verilen sözleri öğrenciler</p>

	tarafından kendi stilleri ile renkli kartonlara yazılır.
ÖZET	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gerçek-mecaz anlam.</li> <li>2. Deyim anlam.</li> <li>3. Ünlem işareti.</li> <li>4. Ana duygu bulma.</li> <li>5. Kartpostal hazırlama.</li> <li>6. Fıkra okuma ve anlatma.</li> </ol>
<b>BÖLÜM 3:</b>	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	<p>Mecaz anlam – gerçek anlam testi çözdürülür.</p> <p>Ünlem işaretinin kullanım alanlarından en az ikisi ile ilgili kendi cümlelerini oluşturmaları istenir.</p> <p>Öğrencilerin yaptıkları kartpostallara küme arkadaşları tarafından akran değerlendirme yaptırılır.</p>
DERSİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ	–

03.12.2018-07.12.2018

**TÜRKÇE DERS PLANI (5. HAFTA)**

<b>BÖLÜM 1:</b>	
SÜRE	8 Ders Saati
DERS	Türkçe
SINIF	4
TEMA	Erdemler
METİN ADI	Akıllı Güvercin Matuka
METİN TÜRÜ	Öyküleyici Metin
<b>BÖLÜM 2:</b>	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	<p>T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.</p> <p>T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.</p> <p>T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>T.4.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.</p> <p>T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.</p> <p>T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.</p> <p>T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.</p> <p>T.4.1.11. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.</p>
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel oyun, buluş yolu, vızıltı 44, anlatım.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAKÇA	Ders kitabı, Türkçe sözlük, bilgisayar, projeksiyon, ip ve sıralar.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ</b>	

DİKKAT ÇEKME	Öğretmen tarafından önceden hazırlanan, orman sesleri içeren ve içerisinde değişik değişik kuş seslerinin olduğu ses kaydı ile sınıfa girilir.
GÜDÜLEME	Projeksiyondan sırasıyla farklı 5 kuş türü ve sesleri yansıtılır.
GÖZDEN GEÇİRME	Ardından öğrencilere, “Güvercinler hakkında neler biliyorsunuz?” diyerek sorulur. Bu konu üzerine, her öğrencinin konuşması için gerekli süre tanınır. Her öğrencinin fikri ciddiyetle dinlenir.
DERSE GEÇİŞ (KONUNUN İŞLENİŞİ)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etkinlik kapsamında öğrencilere görseller incelettirilerek metnin konusu tahmin ettirilir. Bu etkinlik “TAHMİN ETME OYUNU” ile yaptırılır.</li> <li>2. Etkinlik kapsamında öğrencilerden metni dinlerken hoşlarına giden cümleleri not almaları istenir.</li> <li>3. Etkinlik kapsamında öğrencilerden metni dinleme sırasında sorulan soruları cevaplamaları istenir.</li> <li>4. Etkinlik kapsamında bilinmeyen kelimelerle çalışılırken “TAHMİN ETME OYUNU” için sınıf 4 erli gruplara ayrılır, gruplar aralarında tartışarak kelimelerin anlamlarına yönelik tahminlerini etkinlik sayfasına yazar. Ardından İlkokullar için hazırlanan Türkçe sözlükten tahminler kontrol edilir ve en çok doğrusu çıkan grup ödüllendirilir.</li> <li>5. Etkinlik kapsamında metin ana hatlarıyla öğrencilere anlatılır.</li> <li>6. Etkinlik kapsamında verilen sorular metne göre cevaplandırılır.</li> <li>7. Etkinlik kapsamında öğrencilerden metnin konusunu ve ana fikrini bulmaları istenir.</li> <li>8. Etkinlik kapsamında metnin kahramanlarının davranışlarının tutarlılığı sorgulattır öğrencilere.</li> <li>9. Etkinlik kapsamında öğrenciler birlikte hareket etmenin kazanımları üzerine konuşturulur. Bu etkinlik “HALAT ÇEKME OYUNU” ile yaptırılır.</li> <li>10. Noktalama işaretleri ile ilgili olan bu etkinlik “SANDALYE KAPMACA OYUNU” ile yaptırılır. Ortaya öğrenci sayısından bir eksik sandalye koyulur. Öğrencilerden bildiği şarkıları hep birlikte vurgu, tonlama, ezgi, ulama gibi ses özelliklerine dikkat ederek söylemeleri istenir. Bunlarla ilgili gerekli geribildirimler öğretmen tarafından verilir. Şarkı öğretmen tarafından dur komutu ile kesilir. Bu esnada ayakta kalan öğrenciye bir cümle söylenir ve sonuna hangi noktalama işaretinin geleceği sorulur. Öğrenci doğru yanıtlarsa oyun kaldığı yerden devam eder; yanlış yanıtlarsa öğrenci oyundan çıkar ve bir sandalye eksiltilek oyun devam eder.</li> <li>11. Etkinlik kapsamında öğrencilerden Barış Manço’ nun mısralarını kendi yazı stillerine göre yazmaları istenir.</li> </ol>
ÖZET	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metnin konusunu bulma.</li> <li>2. Metnin ana fikrini bulma.</li> <li>3. Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanma.</li> <li>4. Metni anlatma.</li> </ol>

<b>BÖLÜM 3:</b>	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	“Metinden neler öğrendiniz?” şeklinde bir soru sorularak metinden öğrendikleri gözden geçirilir. Noktalama işaretleri testi çözdürülür.
DERSİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ	1. Sosyal Bilgiler-Kendimi Tanıyorum-3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.



10.12.2018-14.12.2018

**TÜRKÇE DERS PLANI (6. HAFTA)**

<b>BÖLÜM 1:</b>	
SÜRE	8 Ders Saati
DERS	Türkçe
SINIF	4
TEMA	Bilim Ve Teknoloji
METİN ADI	Küçük Mucitler
METİN TÜRÜ	Şiir
<b>BÖLÜM 2:</b>	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	<p>T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.</p> <p>T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.</p> <p>T.4.4.8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p> <p>T.4.3.3. Şiir okur.</p> <p>T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.</p> <p>T4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.</p> <p>T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.</p> <p>T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar.</p> <p>T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.</p>
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel oyun, buluş yolu, münazara ve anlatım.
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAKÇA	Ders kitabı, Türkçe sözlük, bilgisayar, projeksiyon, renkli kalemler, karton, ip yumağı.

<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ</b>	
<b>DİKKAT ÇEKME</b>	Öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu zaman makinesi ile sınıfa girer.
<b>GÜDÜLEME</b>	Öğretmen, daha önceden hazırlamış olduğu zaman makinesini öğretmen masasının üzerine bırakır. Projeksiyondan tahtaya küçük öğrencilerin yaptığı değişik ve faydalı icatları içeren bir video yansıtır.
<b>GÖZDEN GEÇİRME</b>	Ardından öğretmen, öğrencilere “Siz bu çocuğun yerinde olsanız insanlığa faydalı olacak nasıl bir şey icat etmek isterdiniz?” diye sorarak konuya geçişi sağlar. Bu konu üzerine, her öğrencinin konuşması için gerekli süre tanınır. Her öğrencinin fikri ciddiyetle dinlenir.
<b>DERSE GEÇİŞ (KONUNUN İŞLENİŞİ)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etkinlik kapsamında bilinmeyen kelimelerle çalışılırken “TAHMİN ETME OYUNU” için sınıf 4 erli gruplara ayrılır, gruplar aralarında tartışarak kelimelerin anlamlarına yönelik tahminlerini etkinlik sayfasına yazar. Ardından İlkokullar için hazırlanan Türkçe sözlükten tahminler kontrol edilir ve en çok doğrusu çıkan grup ödüllendirilir.</li> <li>2. Etkinlik kapsamında öğrencilere verilen sorular metne göre cevaplatılır.</li> <li>3. Etkinlik kapsamında öğrencilere metnin konusu ve ana duygusu buldurulur.</li> <li>4. Etkinliğin a maddesi kapsamında kısa çizgi işaretinin kullanım alanları ile uygun cümleler eşleştirilir.</li> <li>4. Etkinliğin b maddesi kapsamında ise öğrencilerden kısa çizgi işaretinin kullanım alanlarını gösteren cümleler yazmaları istenir.</li> <li>5. Etkinlik kapsamında sınıfta oluşturulan gruplar arasında “Teknoloji yararlı mıdır, zararlı mıdır?” tartışması münazara tekniği ile yaptırılır. Münazara sırasında öğrencilerin kullandığı ifadeler, konu ve düşünce aktarımı, örneklendirme, atasözü ve deyim kullanımı bakımından öğretmen tarafından değerlendirilir ve uygun geribildirimler yapılır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini savunma sırasındaki görsel-bedensel davranışları da değerlendirilerek gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır. Münazarayı kazanan grup ödüllendirilir.</li> <li>6. Etkinlik kapsamında öğrencilerden e-posta iletisindeki mesajı yazmaları istenir. Bu etkinlik “ZAMAN MAKİNESİ OYUNU” ile yaptırılır. Öğrencilerden zaman makinesinin içine girerek istedikleri bir zamana gitmeleri ve o zamandan bir barış mesajı göndermeleri istenir.</li> <li>7. Etkinlik kapsamında öğrencilerden verilen teknolojik terimlerin Türkçe karşılıklarını kullanarak bilgilendirici bir metin oluşturmaları istenir. Bu etkinlik, terim anlam öğretimi kapsamında “YUMAK SARMA OYUNU” ile yaptırılır. İki gruba ayrılan öğrenciler arka arkaya sıralanır. Grupların en önünde yer alan öğrencilerin ellerine, dolap kapaklarına bağlanarak sabitlenen</li> </ol>

	<p>yumaklar verilir. Dolaplara eşit mesafede bulunan gruptaki öğrencilere, öğretmen tarafından sırayla terim anlamlı bir kelime söylenir. Öğrencilerden bu kelimenin hangi alana ait olduğunu bulmaları istenir. Öğrenci kelimenin hangi alana ait olduğunu bilirse bir adım (bir kare) ilerler, yumağı arkasındaki arkadaşına verir ve kendisi de sıranın arkasına geçer. Ardından soru sırası diğer gruba geçer. Eğer öğrenci kelimenin hangi alana ait olduğunu bilemezse ilerlemez, yumağı arkasındaki arkadaşına verir ve kendisi de oyundan çıkar. Soru sırası diğer gruba geçer. Dolaba en önce ulaşan grup ödüllendirilir.</p> <p>8. Etkinlik kapsamında verilen şiir öğrencilere kendi yazı stillerine göre yazdırılır.</p>
ÖZET	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metnin konusunu bulma.</li> <li>2. Metnin ana duygusunu bulma.</li> <li>3. Kısa çizgi işareti.</li> <li>4. Münazara yapma.</li> <li>5. Dijital metin okuma.</li> <li>6. Bilgilendirici metin yazma.</li> </ol>
<b>BÖLÜM 3:</b>	
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Metnin hangi etkinliğini severek yaptınız? Neden?”</li> <li>2. “Grup etkinliklerinde ne gibi zorluklarla karşılaştınız?” soruları sorularak öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları sağlanır.</li> </ol> <p>Kısa çizgi işaretinin kullanım alanlarından en az ikisi ile ilgili kendi cümlelerini oluşturmaları istenir.</p> <p>Türkçe ders kitabında serbest okuma metni olarak verilen bir şiirin konusu ve ana duygusu buldurulur.</p>
DERSİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ	Sosyal Bilgiler-Küresel Bağlantılar-4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.



**EK-6**  
**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TEZ ÇALIŞMASI İZİNİ**



T.C.  
**BURDUR VALİLİĞİ**  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-605.01-E.21367199  
Konu : Tez Çalışması (Huri ASAN)

09.11.2018

ALTIN TERİM SOLMAZ İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Huri ASAN'ın, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi" adlı tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla okulunuz 4/A-B Sınıfı öğrencilerine uygulama yapmak istemesi ile ilgili Valilik Makamının 07/11/2018 tarihli ve 21239891 sayılı izin olur örneği ilişikte gönderilmiştir.

Çalışmanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Süleyman ÇAKICI  
Müdür a.  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Olur (1 Sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Şekerevler Mh. Topraklık Cad.No:6  
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ  
Telefon : (0248) 233 11 19-37 92  
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 518f-2ef4-30f3-ba17-7454 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
BURDUR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-605.01-E.21239891  
Konu : Tez Çalışması (Huri ASAN)

07/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Huri ASAN'ın, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi" adlı tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla Merkez Altın Terim Solmaz İlkokulu 4/A-B Sınıfı öğrencilerine uygulama yapmak istemesi ile ilgili Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16.10.2018 tarihli ve E.11637 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Merkez Altın Terim Solmaz İlkokulu 4/A-B Sınıfı öğrencileri ile gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi durumunda Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAYRAM  
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R  
.../10/2018

Mehmet YILDIZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Eki: Yazı örneği

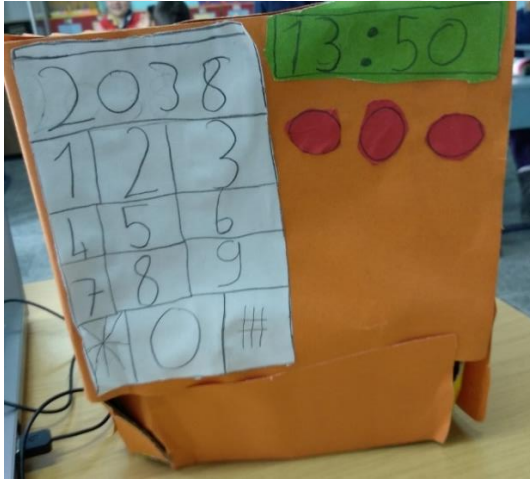
Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Şekerevler Mh.Topraklık Cad.No:6  
15100 BURDUR

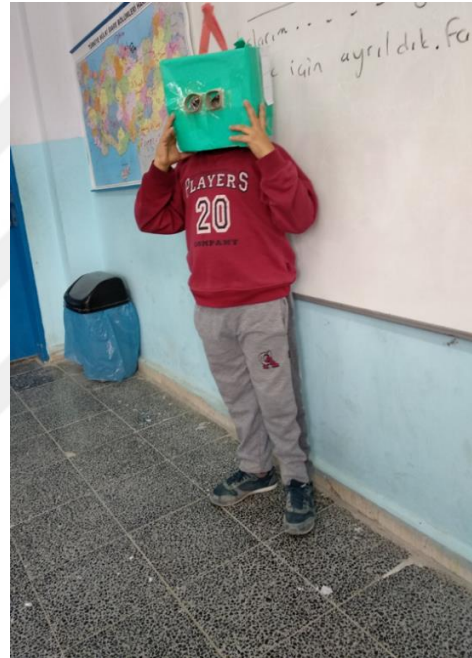
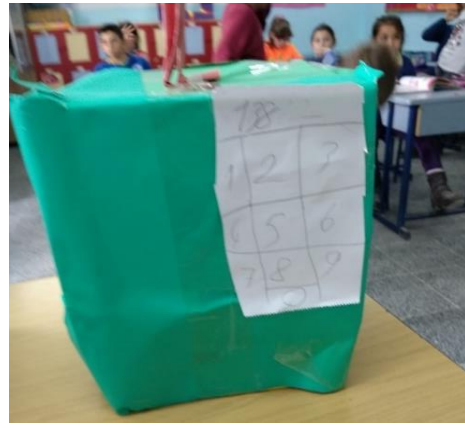
Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ  
Telefon : (0248) 233 11 19-37 03  
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f5b8-97d5-32c2-a38f-b119 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-7 ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

- ZAMAN MAKİNASI OYUNUNA AİT BAZI GÖRSELLER





- YUMAK SARMA OYUNUNA AİT BAZI GÖRSELLER





- KUKLA OYUNUNA AİT BAZI GÖRSELLER



- SEPETİNİ DOLDUR OYUNUNA AİT BİR GÖRSEL

