



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİNE (KONUŞMA-DİNLEME) ETKİSİ
VE ÖĞRENCİLERİN AKTİF ÖĞRENME UYGULAMALARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

İlayda İL

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM
BECERİLERİNE (KONUŞMA-DİNLEME) ETKİSİ VE ÖĞRENCİLERİN AKTİF
ÖĞRENME UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İlayda İL

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nuri KARDAŞ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Bu çalışma Van YYÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-
2017-5866 No'lu proje olarak desteklenmiştir.


Van, 2018

KABUL VE ONAY

İlayda İL tarafından hazırlanan " **Aktif Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine (Konuşma-Dinleme) Etkisi ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri** " başlıklı bu çalışma, 25.09.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Raşit KOÇ] (Başkan)

[İ m z a]


Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nuri KARDAŞ (Danışman)

[İ m z a]


Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin SARIKAYA

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

[Unvanı, Adı ve Soyadı]
Enstitü Müdürü


BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

25.09.2018

[İmza]



İlayda İL

ÖZET

İL, İlayda. *Aktif Öğrenme Yönteminin 5.Sınıf Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine(Konuşma-Dinleme)Etkisi ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans, Van, 2018.

Bu çalışmanın amacı, 5.sınıf öğrencilerinin; Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dinleme beceri ve başarılarını geliştirmede aktif öğrenme tekniklerinin etkisini belirlemek ve aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı “karma yöntem” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencilerinin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerini almak için yapılandırılmış görüş bildirim formuyla görüşler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde nicel, nitel verilerin analizinde ise nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Van Merkez İpekyolu İlçesi'nde eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren bir devlet ortaokulunun 5. sınıfına devam eden 61 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları rastgele (random) belirlenmiştir. Buna göre 30 öğrenci deney grubunda, 31 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Öğrencilerin demografik ve akademik başarıları birbirine benzerdir. Deneysel uygulamalar sonunda aktif öğrenme tekniklerinin; öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde; Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde, Türkçe dinleme akademik başarı ve becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe Öğretim Programı (2017) çerçevesinde yapılan etkinliklere nazaran daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğunun aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin Türkçe sözlü iletişim beceri ve başarılarının geliştirilmesinde aktif öğrenme yöntemi tekniklerinin daha yoğun kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır

Anahtar Sözcükler

Aktif Öğrenme, Türkçe Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı, Dinleme Becerisi,
Dinleme başarısı.



ABSTRACT

İL, İlayda. *The Effect Of Active Learning Methods On Oral Communication Skills Of The 5th Grade Students (Speech-Listening) And Opinions Of The Students On Active Learning Practices*, Master's Thesis, Van, 2018.

The purpose of this study is to improved Turkish speaking skills of the grade 5 studensts, relieved their anxiety about speaking, determined the effect of active learning techniques in developing Turkish listening skills and achievements and examined their views on active learning practices.

In the study, "Mixed method" is used, which is a method that the qualitative and quantitative research techniques are used together. In the quantitative dimension of the research, the experimental design with pre-post test control group was used. To get the views of experimental group students on active learning practices in the qualitative dimension of the research, the opinions gathered with structured opinion notification form.

In the analysis of quantitative data quantitative techniques are used and also in the In qualitative data analysis, qualitative analysis techniques are used.

The study groups consisted of 61 students attending the 5th grade of a public secondary school in the central city of Van Ipekyolu district in the fall semester of 2017-2018 academic year.

The experimental and control groups were randomly determined. According to this, 30 students took part in the experimental group and 31 students were in the control group. The students' demographic and academic achievements are similar.

At the end of experimental applications, it has been determined that active learning techniques has been more successful results, in the improve students' Turkish speaking skills; elimination of concerns in Turkish speaking, Turkish listening in the development of academic achievement and skills, than the activities in the framework of Turkish Curriculum (2017).

In addition, it was determined that the majority of the students in the experimental group have positive opinions about active learning practices. The results of the study show that the active learning method techniques should be used more intensively in the development of Turkish oral communication skills and achievements.

Key Words

Active Learning, Turkish Speaking Skills, Speech anxiety, Listening Skills, Listening success.



ÖNSÖZ

Sosyal ve eğitim yaşamında bireyin ilk kazandığı dil becerileri dinleme ve konuşmadır. Bireylerin bildirişimlerinde birbirini tamamlayan bu beceriler sözlü iletişim becerileri olarak bilinmektedir.

Sözlü iletişim becerileri sosyal bir varlık olan kişioğlunun en önemli iletişim araçlarıdır. Buna rağmen yaşamakta olduğumuz bilim ve teknoloji çağında, temel iletişim becerilerinden dinleme ve konuşmanın öneminin toplumumuz tarafından henüz istendik düzeyde kavranmadığı söylenebilir. Nitekim alan yazında yapılan incelemelerde, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde henüz istendik sayı ve nitelikte çalışmaların yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Halbuki sözlü iletişim becerileri, bütün öğretim kademelerinde başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Bireylerin günlük ve eğitim yaşamlarındaki iletişimlerinde dinleme %45, konuşma ise %30 oranda gerçekleşmektedir. Bu gerçeğe rağmen dinleme-konuşma eğitimi üzerine hassasiyetle durulmaması düşündürücüdür.

Bu araştırmada alan yazına katkı sunmak, alan araştırmacıları ve eğitimcilerde sözlü iletişim becerilerinin aktif öğrenme etkinlikleriyle öğretimine yönelik bir farkındalık oluşturmak istenmektedir. Alan yazında aktif öğrenme yöntemi etkinliklerinin öğrenci bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde önemli avantajlar sağladığı tartışılmaktadır. Aktif öğrenme, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkan sunan etkili bir öğrenme uygulamasıdır.

Karma araştırma yöntemine uygun olarak yapılan bu araştırma beş temel bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın problem durumuna, ikinci bölümünde sözlü iletişim ve aktif öğrenme ile ilgili kavram ve kuramlarla ilgili açıklamalara, üçüncü bölümde araştırma yöntemine, dördüncü bölümde bulgu ve yorumlara, beşinci bölümde sonuç-tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
GRAFİKLER DİZİNİ	xv
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.2.1.Araştırmanın Problem Cümlesi.....	3
1.3. Tanımlar	5
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Dil ve Ana Dili	7
2.2.Dil ve İletişim	9
2.3. İletişimin Öğeleri	11
2.4. İletişim Türleri	13
2.4.1. Sözlü İletişim	14
2.4.2.Konuşmanın Unsurları.....	18
2.4.3. Konuşma Teknikleri.....	20
2.4.4.Türkçe Öğretim Programlarında Sözlü İletişim Amaç ve Kazanımları	24

2.4.5. Sözlü İletişimde Dinleme	27
2.4.7. Aktif Dinleme	37
2.4.8. Aktif Öğrenme.....	38
2.4.9. Aktif Öğrenme Üzerine Yapılan Bazı Yayınlar	52
3. BÖLÜM: YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Amacı.....	56
3.2. Araştırmanın Yöntemi	56
3.3. Araştırmanın Sınırlıkları	60
3.4. Çalışma Grupları	60
3.5. Verilerin Toplanması	63
3.5.1. Veri Toplama Araçları.....	63
3.6. Normallik Testleri.....	67
3.7. Veri Analizi	70
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi.....	70
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi.....	70
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	74
4.1. Türkçe Konuşma Becerisiyle İlgili Bulgular	74
4.2. Türkçe Konuşma Kaygısıyla İlgili Bulgular	81
4.3. Türkçe Dinleme Farkındalık Durumuyla İlgili Bulgular.....	88
4.4. Türkçe Dinleme Becerisiyle İlgili Bulgular.....	96
4.5. Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Bulgular	103
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	110
5.1. Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine İlişkin Sonuçlar	112
5.2. Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar	112
5.3. Öğrencilerin Türkçe Dinleme Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar	114

5.4.Öğrencilerin Türkçe Dinleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	114
5.5.Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	115
5.6. Öneriler.....	116
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	129



EKLER DİZİNİ

EK 1. Etkinlik Takvimi.....	129
EK2. Veri Toplama Araçları.....	135
EK2.1. Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği.....	135
EK2.2.Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği	137
EK2.3.Türkçe Dinleme Farkındalık Durumu Ölçeği.....	139
EK2.4.Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği.....	140
EK2.5.Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Ölçeği.....	141
EK2.6. Kişi Bilgi Formu.....	142
EK 3. Etkinliklerden Fotoğraflar.....	143



KISALTMALAR DİZİNİ

EKÖ : Etkili Konuşma Ölçeği

KBF : Kişi Bilgi Formu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

RTÜK : Radyo ve Televizyon Üst Kurulu

S : Sayı

s : Sayfa

N : Kişi Sayısı

< : Küçük

> : Büyük

% : Yüzde

+ : Olumlu

-: Olumsuz

t- testi : Parametrik Test

p : Anlamlılık düzeyi 0,05

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. 2015 Türkçe Öğretmenliği Programında Sözlü İletişim Öğrenme Alanı.	21
Tablo 2: Çalışma Deseni	48
Tablo 3: Deney-Kontrol Gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi Ön başarı Durumları	50
Tablo 4: Deney-Kontrol Gruplarının Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test Başarı Durumları	51
Tablo 5. Konuşma Kaygısı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirme Aralıkları..	53
Tablo 6. Konuşma Becerisi Normallik Testi	56
Tablo 7: Türkçe Konuşma Kaygısı Normallik Testi	56
Tablo 8: Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Verileri Normallik Testi .	57
Tablo 9: Türkçe Dinleme Becerisi Normallik Testi.....	57
Tablo 10: Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test Analiz Bulguları.....	60
Tablo 11: Deney Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları	61
Tablo 12. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları	62
Tablo 13: Deney-Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi -Son Test Analiz Bulguları	63
Tablo 14: Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları	64
Tablo 15: Deney Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Analiz Bulguları.....	65

Tablo 16: Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test -Son Test Analiz Bulguları	68
Tablo 17: Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Son Test Analiz Bulguları	70
Tablo 18: Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dinleme Başarısı Ön Test Analiz Bulguları	72
Tablo 19: Deney Grubu Türkçe Dinleme Başarısı Ön Test-Son Test Analiz Bulguları	73
Tablo 20: Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları.....	74
Tablo 21: Deney-Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Başarısı Son Test Analiz Bulguları	75
Tablo 22: Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test Analiz Bulgular.....	76
Tablo 23: Deney Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları	77
Tablo 24: Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları	78
Tablo 25: Deney-Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Son Test Analiz Bulguları	79
Tablo 26: Bu Çalışmayı Sevdyseniz Niçin Sevdüğınızı; Sevmediyseniz Niçin Sevmediğinizi yazınız? Sorusu İle İlgili Bulgular	80
Tablo 27: Bu çalışmada öğretmeniniz size yapacağınız konuşma ve oyunlarla ilgili yeterli bilgi verdi mi? Anlatınız. Sorusuyla İlgili Bulgular.....	81
Tablo 28: Bu çalışmada sizi en çok mutlu eden şeyler nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular	82

Tablo 29: Sizi bu çalışmadan soğutan, isteğinizi azaltan şeyler nelerdir? Sorusuyla İlgili Bulgular.....	83
Tablo 30: Diğer Derslerde de Benzer Çalışmalar Yapmak İster misiniz? Sorusuyla İlgili Bulgular	84



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları.....	65
Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön-Son Test Başarı Puanları.....	71
Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Başarısı Ön-Son Test Başarı Puanları.....	72
Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları.....	83

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan, varlığı itibari ile diğer canlılardan ayrılan birtakım özellikler ile donatılmıştır. Toplumsal bir varlık olan insan dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi temel dil becerilerini en iyi şekilde kullanarak iletişimini sağlar. İletişim sürecinde konuşma ve dinlemenin oldukça önemli görevleri bulunmaktadır.

Bu bağlamda dinleme, anlam kurma sürecinde çok önemli işlevler görmektedir. Dinleme; işitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirip farklılaştırmayı ve en doğru anlamda cevap vermeyi içeren aktif süreçler toplamıdır. (Golf, Marsınki, Taçey ve Nicolas, 1983). Bundan dolayı dinleme becerisi yaşamımızda önemli bir rol üstlenmektedir. Dinlemenin sağlıklı gerçekleşmesinde en önemli koşul konuşma eyleminin istendik düzeyde gerçekleşmesidir. İletişimi başlatan unsur olması nedeniyle sağlıklı bir bildirişim becerisine sahip olmanın yolu etkili bir konuşma becerisine sahip olmaktan geçmektedir. Konuşma süreci; düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla en naif şekilde aktarılmasıdır (Demirel,1999:40).

Konuşma becerisi hayatın her alanında aktif olarak kullanılan önemli bir beceridir. Bu açıdan bakıldığında konuşma, beyân kabiliyetini kapsayan, insanla beraber gelişen bir yetidir denilebilir.

Sözlü iletişimin temeli olan bu iki beceri alanı ile ilgili verilen eğitim, iletişim engellerinin sağlıklı bir şekilde aşılmasında kilit rol oynar. Nitekim her ne kadar doğuştan getirilen yetiler olarak kabul edilse de etkili, verimli etkinliklerle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebileceği de bir gerçektir.

Değişen ve gelişen bildirişim ortamları, bireylerin üst düzey anlama ve anlatma becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Sözlü iletişim becerileri

istendik düzeyde gelişmeyen bireylerin meslek yaşamlarında, özel yaşamlarında ve sosyal yaşamlarında başarılı olmaları oldukça güçtür.

Bu nedenle toplumu oluşturacak bireylerin etkili sözlü iletişim becerilerine sahip olmalarını sağlamak için eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bireylerin sözlü iletişim becerilerinin öğrencilerin aktif oldukları sosyal öğrenme ortamlarında daha iyi geliştiği bilinen bir durumdur. Bu açıdan aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Öğrenciyi merkeze alan ve derse aktif katılımını sağlayan bu yöntemler hem birey hem grup işbirliğini ön plana çıkaran üst düzey düşünme ve düşündüğünü paylaşma etkinliklerini kapsar. Aktif öğrenme bireysel farkındalık ve işbirliği ile çalışmayı kapsayan etkinlikler bütünüdür.

Hemen her alanda yaşanan hızlı gelişmelere, öğretmenin merkezde olduğu geleneksel öğretim anlayışının cevap vermesi oldukça güçtür. Nitekim geleneksel öğretim anlayışının günümüzdeki iletişim ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kaldığını ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Buna karşılık aktif öğrenmenin bilgi ve beceri geliştirmede oldukça etkili sonuçlar verdiğini ispatlayan yerli ve yabancı sayısız araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenen merkezli öğretim anlayışlarının işe koşulması, artık önemli bir zorunluluk olarak karşımızda durmaktadır.

Bu zorunluluğun gereği olarak, başta öğretmenleri ve ailesi olmak üzere bireyin eğitim aldığı kurumlara büyük görevler düşmektedir. Bu açıdan bakıldığında aktif öğrenme yöntemlerinin derslerde kullanılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencinin temel dil becerilerini üst düzeyde geliştirmeye uygun etkili yöntemleri kapsayan aktif öğrenme birçok kazanımı bünyesinde bulunduran bir modeldir. Aktif öğrenmede, tek bir uygulama yerine çoklu uygulamaların olması, öğrenmede çeşitliliği artırmakta, bu sayede daha fazla öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarına cevap verilebilmektedir.

Bu çalışmada da öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmadan olumlu sonuçlar

alınması düşünülmektedir. Deneysel süreçlerin olumlu sonuçlar vermesi durumunda, alana önemli bir katkı sunulacaktır. Ayrıca alan araştırmacıları ve eğitimcilerine aktif öğrenme yöntemini eğitim planlamalarına dahil etmeleri önerilerinde bulunulacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan Türkçe öğretimi programlarında bulunan kazanımların öğrencilere en iyi şekilde kazandırılması, süregelen klasik öğrenme yöntemleri yerine aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu sebeple eğitimde öğretmeni merkeze alan klasik öğretim yöntemleri, yerini öğrenci merkezli çağdaş öğretim yöntemlerine bırakmıştır.

Bu çağdaş öğretim yöntemlerinden biri de aktif öğrenmedir. Aktif öğrenme teknikleri bireyin bilgiyi sorgulamasını, araştırmasını ve kendini en iyi şekilde ifade etmesini sağlayan sistemler bütünüdür.

Eğitim kurumlarında verilen anlama ve anlatma eğitimi, Türkçe öğretiminin iyi şekilde gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireyin her platformda kendini doğru ve etkili ifade etmesi, alacağı sözlü iletişim eğitiminin niteliğine bağlıdır. Alan yazında öğrencilerin bir bütün olarak sözlü iletişim (dinleme-konuşma) becerileri üzerine yapılan akademik araştırma sayısı ve bu araştırmaların niteliği oldukça sınırlıdır. Bu araştırma bu anlamda alana katkı sağlayacaktır.

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkısı ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın problem cümleleri aşağıda sunulmuştur.

1.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Aktif öğrenme yöntemlerinin 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe sözlü iletişim becerilerine katkısı var mıdır? oluşmaktadır.

Alt Problem Cümleleri: Türkçe konuşma becerisine yönelik alt problem cümleleri,

- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerinin “Türkçe konuşma becerisi ” ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney grubu “Türkçe konuşma becerisi” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Kontrol grubu “Türkçe konuşma becerisi” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerin “Türkçe konuşma becerisi” son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe konuşma kaygısına yönelik alt problem cümleleri,

- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerin “Türkçe konuşma kaygısı” ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney grubu “Türkçe konuşma kaygısı” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Kontrol grubu “Türkçe konuşma kaygısı” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerin “Türkçe konuşma kaygısı” son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe dinleme başarısına yönelik alt problem cümleleri,

- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerinin “Dinleme farkındalığı başarısı ” ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney grubu “Dinleme farkındalığı başarısı ” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Kontrol grubu “ “Dinleme farkındalığı başarısı ” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerin “Dinleme farkındalığı başarısı ” son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe dinleme becerisine yönelik alt problem cümleleri,

- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerin “Türkçe dinleme becerisi ” ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- ✓ Deney grubu “Türkçe dinleme becerisi” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Kontrol grubu “Türkçe dinleme becerisi” ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerin “Türkçe dinleme becerisi” son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Aktif öğrenme uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Tanımlar

Dil: Dil, toplumsal bir varlık olan insanın kendini ifade etme sürecini kapsar. Dil bir milleti oluşturan temel oluşum şartlarından önemli bir ögeyi oluşturur. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlar, kendine ait kuralları olan ve bu bağlamda gelişim ve süreklilik gösteren bir yapıdır.

İletişim: İletişim, dili en aktif kullanma yoludur. Bilgilerin aktarılması, uyarı- tepki, canlı varlıklar arasında alıcı gönderici mesaj ve kaynak yoluyla gerçekleştirilen süreçlerin tümünü kapsar. İletişim çok boyutlu bir anlam kurma sürecidir. TDK'ye göre Türkçe anlamı, “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildiri şem, haberleşme, komünikasyon” şeklinde verilmiştir (TDK, 2010).

Konuşma: İletişimi başlatan temel unsurdur. Duygu ve düşüncelerin, bilgi ve tecrübelerin, görülen ve duyulanların, istek ve şikâyetlerin vb. anlatmaya değer her şeyin dinleyenlere/ ilgililere sözlü olarak aktarılmasına konuşma denir. Türk Dil Kurumu (1998: 1358) konuşmayı, “Bir dilin kelimeleriyle içselleştirip anlatmak, belli bir konudan söz etmek ve söz söylemek, konuşma dilini kullanmak ve duygu düşünce sistemini aktarmak.” şeklinde tanımlanmıştır.

Konuşma becerisi: Kişilerin doğumdan itibaren çevrelerinden edinmeye başladığı ve düzenli, etkili çalışmalarla geliştirilebilen sözlü ifade etme yetisidir.

Konuşma kaygısı: Bireyin başka kişi veya topluluk karşısında konuşmadan önce ya da konuşurken yaşadığı ve engellemekte zorluk çektiği ruhsal ve bedensel tepki, korku, endişe ve panik hissidir.

Dinleme: Sözlü iletişim becerisinin, genel iletişim modelinin en önemli ikinci ögesini oluşturmaktadır. İletişimin gerçekleşmesi için kaynak/gönderici tarafından gönderilen iletilerin dinleyici/alıcı tarafından alınması, çözümlenmesi, anlamlandırılması sürecidir. İletişim sürecinin başarılı gerçekleşmesi için alıcının iletilere olumlu veya olumsuz karşılık/tepki vermesi gerekmektedir.

Dinleme becerisi: Bireyin henüz anne karnındayken edinmeye başladığı temel dil becerisidir. Bireyin çevreden algılayabildiği ses titreşimlerini alması, anlamlandırması, gerektiğinde tepkide bulunması yetisidir.

Deney grubu: Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği gruptur. Bu çalışmada Drama yöntemi etkinliklerinin uygulandığı gruptur.

Kontrol grubu: Deneysel uygulamaların yapıldığı, program çerçevesinde normal eğitimin verildiği gruplardır. Bu çalışmada program çerçevesinde hazırlanan Türkçe öğretmen kılavuz kitabında yer verilen sözlü anlatım etkinliklerin uygulandığı gruptur.

Aktif öğrenme yöntemi: Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi önceleyen, yapılandırmacı öğretim anlayışına uygun, öğrenen merkezli öğretim-öğrenme uygulamalarını kapsayan bir öğretim anlayışıdır.

Beceri: İnsanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma mahareti (Kardaş, 2013).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ve Ana Dili

Toplumsal temeli oluşturan en önemli öge olan insan, diğer insanlarla yaşamı boyunca iletişim içindedir. Bu iletişimin en önemli unsuru ise dil denilen mucizevi olgudur. Dil, insanlığın varlığı ile başlayan ve süregelen iletişim sistemin temelini oluşturmaktadır. Bildirişimde temel araç olan dilin alan uzmanları tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Tanımlara bakıldığında, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak belirtilen dilin, sözcüklerin mantıksal diziliş içinde bir araya gelmesinden oluşmuş bir bildirişim aracı olduğu anlaşılmaktadır. İnsan dille düşünür ve dil aracılığıyla hisseder; hissettiklerini yine dil yolu ile sosyal iletişim kurarak başkalarına aktarır (Bölükbaş, 2003:8-9).

Ergin (2002:24)'e göre dil; "Bir milletin diğer milletlerden farklı olan terennümü ve konuşmasıdır. Dil, bir milletin ses dünyasıdır. Sesler kâinattaki hayat tezahürüdür, kâinatı kendisine göre seslendirmesi, kâinatı ve hayatı kendisine göre adlandırması, ona kendi damgasını vurmasıdır. Her millet, her milli cemiyet kâinatı, duygu ve düşünceleri, meramları ayrı şekilde seslendirmiş, ayrı şekilde ifade etmiştir.

Dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." (Ergin, 2002: 3-5). Korkmaz'a göre dil; bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.

Dil toplumsal normların aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir. Bundan ötürü yalnızca bireyler arasındaki karşılıklı basit bir anlaşma aracından ibaret değildir; aynı zamanda sosyal bir manevî varlıktır, sosyal bir kurumdur.

Dil, bildirişim sürecini genellikle iki şekilde gerçekleştirmektedir. Bunlar, sözlü ve yazılı bildirişim şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Sözlü iletişim, insanın kendini ifade etme sürecinden doğan ve gelişen konuşma ve dinleme becerisi ile bütünleşen bir süreçtir. Yazılı anlatım ise çeşitli semboller yoluyla mevcut durumun ifade edilmesidir. Sözlü iletişim ana dili edinimi ile başlar.

Çocuğun dili kazanım süreci belli aşamalar ile gerçekleşmektedir. Bu gelişim süreci edinim dediğimiz olguyla açıklanmaktadır. Dil ediniminde belli kritik dönemler vardır. Bu süreç doğumla başlayıp bazı bilim insanlarına göre beş yaşına dek devam eder. Bu ilk döneme “kritik dönem” ismi verilir (Haber, 2007: 15).

Ana dil, bireyin çevreyi algılaması ve şekillendirmesinde ilk durağı oluşturmaktadır. Bundan dolayı temel dil eğitiminin ilk adımı ana dil eğitime gereken önemin gösterilmesiyle olacaktır. Kişiliğın oluşumunda dünyaya bakışın şekillenmesinde temel faktör ana dildir. Bireyin kendisini ve toplumu yorumlama ve hayata bakış açısının iç aynasını yine ana dil oluşturmaktadır. Ana dili bireye, evrene farklı açılar ile bakma imkânı verir. Bu konu ile ilgili olarak Palancı (2004: 202) ana dilin bireysel işlevlerini iki temelde ele almıştır, bunlar; kendi ifade gücünü artırma ve düşünce derinliğı ve kişisel gelişimindeki farkındalığı dilsel gelişimle ortaya koyma şeklindedir.

Eğitim sistemimizin tüm aşamalarını düşündüğümüzde belli başlı amaçlar etrafında ana dil eğitiminin önemini özetleyebiliriz:

- Okuduklarına yönelik yazarın düşüncelerini sentezleyip eksiksiz ifade edebilme,
- Hayal, duygu, tasarı ve düşüncelerini yazıya aktarabilme,
- Konuşmalara yönelik eleştiriyle bakış açısı kazanma,
- Duygu ve düşüncelerini söze aktarabilme, şeklindedir.

Eğitimle ilgili birçok etkinlikte ana dil vurgusunun yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunun temel nedeni ana dil ve eğitiminin, bireyin birçok açıdan gelişiminin ilk basamağını oluşturmasından ileri gelmektedir. Dil, anlatma ve anlamayı iç içe alan sarmal bir yapıdan oluşmaktadır. Anlatma boyutunda sözlü iletişim

(konuşma ve dinleme) etkinliği, anlama boyutunda ise yazma ve okuma yer almaktadır.

Ana dil eğitiminin bir amacı da dilin inceliklerinin keşfidir. Bu anlamda, dilin güzelliğini ve farklılıklarını ortaya çıkarma, bu özellikleri kavrama ve hayata tatbik etmek oldukça önemlidir. Göğüş'e (1993: 5) göre dil öğretiminde belli başlı amaçlar;

- Temel olarak okuma ve yazma etkinliğini öğrenme,
- 2.Okuyup dinlediklerine yönelik zihinsel şemayı oluşturabilme,
- Bireysel düşüncelerini yazı ve söz ile en iyi şekilde aktarabilme,
- Dilin temel sayılılarını öğrenme (kurallar),
- 5.Edebiyat üzerine ifade yeteneği kazanma, toplumsal sorunlara duyarsız kalmama ve insancıl bir bakış açısı kazanma, şeklindedir.

2.2.Dil ve İletişim

Toplumsal bir varlık olan insanın kendini ifade etmesi sürecinde gerçekleştirdiği en anlamlı etkinlik, yakın veya uzak çevresiyle kurduğu iletişimidir. İletişim bireyin kendini sözlü, yazılı veya sözsüz şekilde anlatmasıdır. Alanda iletişim ile ilgili birçok farklı tanım mevcuttur. Türkçe sözlükte iletişim, "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon" şeklinde verilmiştir. Cüceloğlu (1997 : 68)'na göre iletişim; insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişidir. Demirel (2003, 64)'e göre iletişim; "Bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi" dir (Saraç, 2004:94). Burada verilen tanım ve açıklamalar iletişim gibi karmaşık özellik gösteren kavramı açıklamak için önemlidir ancak yeterli değildir. İletişim ile ilgili alan yazında bulunan bazı tanım veya açıklamalar da şu şekildedir:

Günlük konuşma ve kelimelerin dar anlamdan sıyrılıp geniş anlamlar evresine değişiklikler ile aktarımıdır

Bilgi alış verişinin eylemsel boyutudur. (Neuburger:1970)

Vericiden alıcıya aktarılan bilgi veya haber sürecidir. (Coenenberg :1966)

Bilgilerin aktarılması, uyarı- tepki, canlı varlıklar arasında anlam aktarımı anlamına

gelmektedir. (Haber, 2007: 15).

İletişim, bir kişiden diğerine anlamların aktarılmasıdır. (Saraç, 2004:94).

İletişim, tutum, bilgi, düşünce, duygu ve davranışların “kaynak” tan “hedefe doğru aktarılmasıdır.

İletişim, bir kişiden veya gruptan, bir başka kişi veya gruba bilgilerin aktarılmasıdır. (Vural,2006:18).

Bilginin, fikirlerin, duyguların, becerilerin vb.nin simgeler kullanılarak iletilmesidir. (Vural,2006:18).

İletişim bir anlam arama çabasıdır. Anlama ve anlatma sürecidir. (Güren,1997)

Bu açıklamalardan hareketle iletişim için şunları söyleyebiliriz:

- İletişim toplumsal bir sistemler bütünüdür.
- Sosyal bütünlüklüyü sağlayan bir sanattır.
- Bireyin toplumsallaşmasında zorunlu bir ihtiyaçtır.

Bu tanım ve açıklamalardan hareketle iletişimin, en az iki taraf arasında gerçekleşen duygusal ve düşünsel bir paylaşım sürecini kapsadığını söyleyebiliriz. Bu konu ile ilgili olarak Açıköz (2003:154), “İletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. İletişimde en önemli kısım bilgi aktarımının iki yönlü olmasıdır. Bilgi aktarımı tek yönlü ise bilgilendirme, çift yönlü ise iletişim olarak adlandırılır. Bu paylaşım sürecinde, dil aktif rol oynamaktadır. Bu bakımdan dil ve iletişim birbirini tamamlayan iki temel unsurdur. İletişimin meydana gelmesi için birtakım unsurlara sahip olması sağlıklı bir iletişimin oluşmasında olmazsa olmaz bir olgudur.” demektedir.

Dili etkili kullanmanın en önemli yolu, iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak unsurları bilmek ve bunları istedik düzeyde kullanmaktır. Vural’a göre, dilin en büyük fonksiyonu insanlar arasında anlaşma vasıtası olmasıdır (Vural,2006:18). Bu vasıtada yer alan unsurlar bütün özellikleriyle bilinmeli, üst düzey bir bildirişim için kullanılmalıdır.

2.3. İletişimin Öğeleri

İletişim sürecinin oluşması için gönderici, ileti, kanal ve alıcı olmak üzere dört temel öge bulunmalıdır. Nitekim bu ögeler iletişim sürecinde birbirini tamamlamaktadırlar. Bundan dolayı ögelerden herhangi birinin eksikliği veya yetersizliği sağlıklı bir iletişimin oluşmasına engel teşkil etmektedir. Bu ögeler özetle şu şekilde açıklanmaktadır.

Gönderici (Kaynak): Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerin aktarılmasında sözü söyleyen kişi veya topluluktur. İlk iletiyi/mesajı oluşturarak iletişim sürecini başlatan, ilk iletiyi gönderen kişidir. Kaynak; düşünme, seçme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği mesajları kodlar veya simgeler aracılığıyla dinleyen/izleyen kişi veya kişilere gönderir. İletişimde kaynak; herhangi bir ortamda yapılan konuşmada konuşmacıyı, sempozyumda tebliğ sunucusunu, metinlerde yazarı, kitle iletişim araçlarında yayın ekibi veya kitlelere hitap eden kişiyi ifade etmektedir (Kardaş, 2018).

İleti (Mesaj): Göndericinin alıcıya aktardığı duygu, düşünce, isteklerdir. Kısa bir ifadeyle mesaj, akılda bulunan ve iletişimde kullanılmak istenendir. Zihinde tutulan bilgi, görüş, düşünce, inanç, değerlendirme veya eğilimdir. Bir mesaj alındığında veya gönderildiğinde, iletişim sürecini oluşturan bütün faktörler dikkate alınarak mesaj anlam kazanacaktır. Olumlu veya olumsuz mesaj/ileti olmadan iletişimin gerçekleşmesi mümkün değildir (Kardaş, 2018).

Kanal: Mesajın alıcıya iletme yoludur. Kaynak tarafından üretilen mesajın/iletinin fiziksel olarak alıcıya gönderilebilmesi için mesajın niteliğine göre çeşitli araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer bir söyleyişle kaynak kişinin iletme istediği mesajı taşıyan araçlara kanal veya oluk denmektedir. Kanal iletişimin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. İletinin gönderileceği hedef kitlenin özelliklerine göre kanal da farklı özellikler gösterebilir. Karşılıklı, yüz yüze iletişimlerde ses ve ses tonu, vurgu, ezgi vb. verilmek istenen mesajın doğru anlaşılması için önemli birer araçtır. Sözlü iletişimde telefon, tablet, televizyon, radyo, internet başlıca iletişim kanallarıdır (Kardaş, 2018).

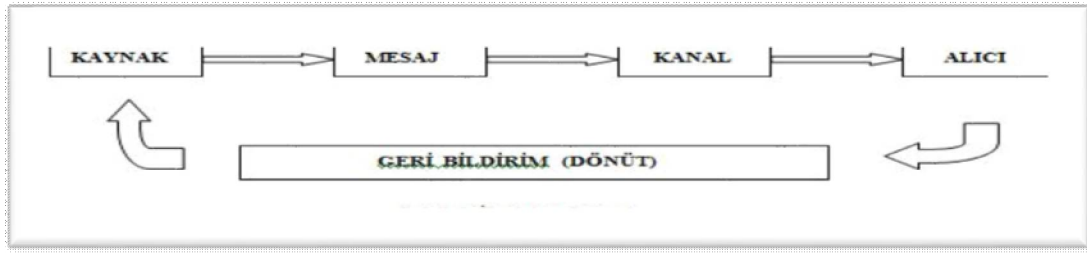
Alıcı: Kaynağın, duygu düşünce izlenim ya da tasarımlarını paylaşmak istediği birey, toplum veya topluluk şeklinde ifade edilmektedir. Kaynağın kanal

vasıtasıyla gönderdiği iletinin ulaşmasını istediği kişi veya kişilerdir. Diğer bir deyişle hedef (alıcı), kaynağın gönderdiği iletiyi alan, çözen, anlamlandıran ve anlamlandırdığı iletiye tepki veren kişi veya kişilerdir. İletişimin sağlıklı gerçekleşmesi için gerek hedefin (alıcının) gerekse kaynağın (göndericinin) yeterli düzeyde dil becerilerine ve bilgiye sahip olması gerekmektedir (Kardaş, 2018).

Geri bildirim (dönüt/tepki): Geri bildirimde bulunmak iletişimin olumlu veya olumsuz geçekleşip geçekleşmediğini gösteren önemli bir özelliktir. Geri bildirim gerçekleşmesi için alıcının kendisine ulaşan iletiyi çözümleyim değerlendirmesi gerekmektedir. Kendisine ulaşan iletiyi çözümleyen, değerlendiren alıcının, yeni bir ileti hazırlayıp kaynağa kanal vasıtasıyla iletmesi durumunda geri bildirim, dönüt, tepki gerçekleşmiş olur.

Alıcının iletiye karşılık vermesiyle, bu kez sürecin başında kaynak olan kişi/kişiler alıcı, sürecin başında alıcı/alıcılar olan ise kaynak durumuna geçecek, yeni iletiler hazırlayacak ve dairesel döngü işleyişi içerisinde çift yönlü iletişim akışı devam edecektir. Mesajın alıcıda oluşturduğu etki ve alıcının iletişime katılarak aldığı yer, ancak geri bildirimlerle açıklık kazanır. Geri bildirim etkili olabilmesi; kapsamlı, belirgin, düzeltici, destekleyici ve zamanında olmasıyla yakından ilgilidir (Kardaş, 2018).

Gürültü: İletişimi, gerçekleştirdiği ortamdan ayrı düşünmemek gerekmektedir. Ortamı etkileyen en önemli etken gürültüdür. Gürültü, iletinin gönderilmesine müdahale eden herhangi bir dış etkeni ifade etmektedir. Gürültü iletişim sürecinin hemen her aşamasında ortaya çıkabilir. Şiddetli gürültünün olduğu ortamda sağlıklı iletişimden bahsetmek güçtür. Bu nedenle gürültüyü sağlıklı iletişimin önündeki önemli engel olarak görmek yerinde olacaktır. Gürültü kaynaklarının çeşitliliği arttıkça iletişim zorlaşacaktır (Kardaş, 2018). Genel iletişim modeli şu şekildedir:



Şekil 1. Shannon - Weaver iletişim modeli

İletişim en az üç temel unsurdan oluşur. İletişim, sürece kanal ve geri bildirim katılmasıyla tamamlanır. İletişimin bu öğeleri, sağlıklı bir iletişim sürecinin oluşmasında büyük önem arz eder. Bu öğelerden herhangi birinin eksikliği veya yetersizliği, iletişimin amacının gerçekleşmemesine sebep olacaktır. Çünkü doğru iletişim, doğru düşünme, doğru ve etkili ifade etme ve doğru/etkili tepkide bulunmakla gerçekleşebilir.

İletişim süreci göndericinin düşünceleri, duyguları veya görüşleri kodlamasıyla ve hedefe göndermesiyle başlar. İletişim süreci, bir mesajı herhangi bir kanalla gönderen gönderici veya kaynak, gönderilen mesaj veya ileti ve mesajı alan hedef veya alıcı olmak üzere üç temel unsurdan oluşur. Bu unsurlardan birisi eksik olursa iletişim kurulamaz. Örneğin, gönderici mesajı gönderebilir, ancak alıcı onu duymaz veya algılayamaz ise, iletişim gerçekleşmez (Megep, 2007:9).

2.4. İletişim Türleri

İletişim türlerini; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üç temel başlık altında toplanabilir. Ayrıca iletişim türlerinin farklı sınıflandırmaları da mevcuttur. İletişim; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişimi, grup iletişimi ve kitle iletişimi şeklinde sınıflandırılabilir. Kaynak türlerine göre ele alındığında; kişisel iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi şeklinde de sınıflandırılabilir. Ayrıca, görsel-işitsel iletişim, dokunma ile iletişim, elektronik iletişim ve kitle iletişimi şeklinde sınıflandırmalar yapıldığı da bilinmektedir. Mekânsal ve zamansal açıdan ele alındığında ise “yüz yüze iletişim” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Yüz yüze iletişim sözlü iletişim olarak da adlandırılmaktadır. Bu başlık altında sözlü iletişimi oluşturan unsurlara değinilecektir.

2.4.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, karşılıklı konuşma ve dinleme eylemi ile yapılan iletişimdir. Bu iletişimin temel ögesi dildir. Toplumda iletişim ve etkileşim kullanılan dildeki sözler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Yüz yüze görüşmeler, toplantılardaki konuşmalar, brifingler, halka hitaplar, telefonla yapılan görüşmeler, konferanslar vb. bu sayede gerçekleşir.

Sözlü iletişim, yüz yüze olabileceği gibi radyo, televizyon ve telefonla da olabilir. Bu açıdan sözlü iletişim dil ve dil ötesi olmak üzere iki kısma ayrılır. Karşılıklı konuşmaları, hatta mektuplaşmaları 'dil ile iletişim' olarak kabul edebiliriz. Dil ile iletişimde kişiler, mesajlarını birbirine iletirler. Dil ötesi iletişim de ise, sesin niteliği önemlidir. (Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar vb.).

Dil ile iletişimde, kişilerin ne söyledikleri; dil ötesi iletişim de ise nasıl söyledikleri önemlidir. İnsan, hayatı boyunca düşünce ve eylemlerine bir anlam kazandırmaya çalışır. Bu çabanın bir ürünü olan sözlü iletişimde mesajları kodlamak için kullanılan temel kod konuşma dilidir (Temizyürek,,Erdem ve Temizkan, 2007:19). İletişim kabiliyeti, insanla beraber var olmuştur. Diğer bir deyimle insan, konuşan, iletişim kuran bir yaratık olarak dünyaya gelmiştir. Bu anlamda iletişimin başlangıç noktası olan konuşma sözlü iletişimde oldukça önemli bir görevi yerine getirmektedir.

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40). Konuşma, bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatmasıdır (Yörük ve Tarihsiz, :3). Konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletme, açıklamak, dışa vurmadır (Taşer,2000:27). Konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. İnsanlar arasında iletişim çoğunlukla konuşma yoluyla sağlanır. Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı,2000:130).

Sözlü iletişim, birey ve toplumu tamamlayan bir sistemdir. Bununla ilgili yapılan bir araştırmada insanın uyku dışındaki sürenin yaklaşık olarak %75'ini sözlü iletişim etkinliği içinde geçirdiği belirtilmektedir. Buna göre, günde ortalama 12 saat ya konuşuyor veya dinliyoruz. Yine iletişim içinde geçen sürenin %60'ının dinlemek (dinlerken iç konuşmalar devam edebilmektedir) ve %40'ının konuşmakla geçtiği belirtilmektedir (Kırmızı, 2004:59).

Sözlü iletişim sürecine bakıldığında, iletişimde iletilmek istenilenlerin kodlanması kelimeler ve kelimelerin anlam boyutları "sözel öğeler" olarak isimlendirilmektedir. Bu bakımdan konuşma, söz ve ses olarak iki temel kısımdan oluşur. Sözel öğeler, sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken, ses unsuru ise kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Altıntaş ve Çamur,2004:50). Bildirişim sırasında, kişinin bulunduğu toplumsal statü, psikolojik durum iletişim öğelerinin kullanımı gibi faktörler, mesajların farklı algılanmasına sebep olabilmektedir. Bundan dolayı belli bir düzene sahip iyi hazırlanmış mesajlar, dağınık ve karışık ifadeler içeren mesajlara göre daha iyi anlaşılacaktır.

Sözlü iletişimde konuşmayı etkili kılan en önemli unsur ses ve sesin kullanılma biçimidir. Ses unsuru; sesin şiddeti, vurgusu, hızı, tınısı, ezgisi gibi özellikleri içine almaktadır. Sözlü iletişim esnasında kelimelerde yapılan vurgu ve tonlama, mesajın daha doğru ve etkili anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Sağlıklı iletişim kurmakta sözlü iletişim bireylere birçok avantaj sağlamaktadır:

- Sözlü iletişim yoluyla bilgi, duygu ve düşünceleri daha hızlı aktarma söz konusudur.
- Karşılıklı konuşma ve dinleme etkinliğine dayalı olduğu için kısa sürede dönüt verme kolaylığı sağlamaktadır.
- Anlaşılmayan noktalarda kaynağa soru sorma esnekliği vardır.
- Jest ve mimiklerin kullanımına kolaylık sağlar.
- Geri bildirim anında alındığı için yanlış anlaşılan mesajların iletilmesi daha kolaydır.

Sözlü İletişimde Konuşma: Konuşma, fertlerin her türlü bilgi, duygu, düşünce ve deneyimleri birbirlerine sözlü olarak aktardıkları bir bildirişim sürecidir. Sonar (1986:71)'a göre konuşma, ifade kabiliyeti ile beraber, insanlık ile beraber var olmuştur. Başka bir ifade ile insan konuşan bir varlıktır. Chomsky'e göre her insan belli bir dil yetisi ile doğar. Bu yetiyi geliştirmek ve kullanmak fertlerin elindedir. Bu bağlamda konuşma yetisinin geliştirilmesinde alınan eğitimin niteliği oldukça önemlidir. Konuşma kavramı ile ilgili alan yazında kaleme alınan birçok tanım ve açıklama bulunmaktadır

Demirel (1999:40)'e göre konuşma; duygu, düşünce ve bilgilerin belirli ses bileşenlerinden oluşan sözlü anlatım biçimidir. Konuşma, bireyden bireye ya da bireyden topluma yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılmasını sağlayan bir süreçtir. Türkçe Sözlük (TDK ,1998) konuşmanın yedi farklı şekilde tanımı sunulmaktadır. Buna göre konuşma;

- Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
- Belli bir konudan söz etmek.
- Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
- Söylev vermek.
- Konuşma dili olarak kullanmak.
- Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak
- Belli bir biçimde söylemek, şeklinde açıklanmaktadır.

Bu tanımlara bakıldığında konuşmanın çok yönlü bir anlam ağını içerdiğini söylenebilir. Toplumsal ilişkilerde bireylerin sağlıklı bir iletişim ortamı meydana getirmelerinin koşulu iyi bir konuşma becerisine sahip olmaktır. Konuşma; ses, telaffuz, boğumlama gibi birçok unsuru içine alan bir süreçtir. Toplumumuzda güzel ve etkili konuşma üzerinde önemle durulmaktadır. Bu nedenle güzel konuşmayı karşılayan birçok kelime kültürümüzde mevcuttur. Beyan, hitabet gibi sözcükleri buna örnek gösterilebilir.

Konuşma, iletişimde kullanılan en yaygın iletişim aracıdır. Bu iletişim yardımı ile toplumsal yapının kuşaktan kuşağa aktarımı sağlanmaktadır. Yapılan birçok araştırmadan yola çıkılarak konuşmanın günlük yaşamımızın %50 ile %80'lik kısmını kapsadığı söylenebilir (Nalıncı 2000:130).

Sözlü iletişimin temelini konuşma ve dinleme oluşturmaktadır. Konuşma ve Dinleme Eğitiminin yeterli düzeyde kazandırılmaması iletişim ile ilgili olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Konuşma becerisi yaşamımızın her alanında karşımıza çıkan ve geliştirilebilen bir beceridir. Bundan dolayı konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik farklı, öğrenci katılımını sağlayan öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

Konuşma Eğitiminin Amacı: Temel becerilerin her biri belli amaçlar etrafında gerçekleştirilir. Günlük yaşamımızda önem arz eden konuşma eylem ve becerisi, dinlemeyi etkileyen, biçimlendiren bir özelliğe sahiptir. Konuşma becerisi; ses, vurgu, tonlama, boğumlama gibi birçok unsuru ile dinlemenin gerçekleşme durumunu etkilemektedir. Bu nedenle gerek sosyal yaşamda gerekse özel veya mesleki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için fertlere etkili bir iletişim eğitimi verilmelidir.

“Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlarda, konuşma eğitimi ile ilgili verilen derslerde duygu, düşünce, isteklerin etkili şekilde ifade edilmesi üzerinde durulmalıdır” (Özbay, 2005: 121). Çünkü öğrencilerin başarılı bir konuşma becerisine sahip olmaları, kendilerini doğru ve etkili ifade etmelerini sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerde de başarılı olmalarına katkı sunacaktır.

MEB, (2006) ilköğretim Türkçe Programı’nda konuşma becerisi ile ilgili; 1. Duygu, düşünce ve hayallerin en uygun şekilde ifade edilmesini sağlama, 2. Türkçe konuşma ve yazma becerilerini bilinçli ve uyumlu olacak şekilde kullanma, 3. Algılama, yorumlama, sentez, analiz, sıralama gibi düşünmeye dayalı olguları kullanma, 4. Görüp izlediğini, incelediğini en iyi şekilde ifade edebilme kabiliyetini kazanma gibi amaçlara değinilmektedir. Konuşma eğitimiyle ilgili olarak programda ayrıca, öğrencilerin toplumsal rolleri en iyi şekilde yerine getirmesi, çevresini gözlemlemesi ve yorumlama kabiliyetinin geliştirilmesini amaçlar, denmektedir. Bu hususlar bireyin yaşamı boyunca etkili olan konuşma becerisi ve eğitimi üzerinde önemli durulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Birey ilk konuşma eylemini çevresinden yaşatları ile kazanır daha sonra bu süreç eğitim ile şekillenir (Kavca ve diğerleri, 2005: 58). Konuşma doğuştan gelen yetidir ancak etkili ve doğru konuşma becerisinin kazanılması çeşitli eğitimlerin verilmesi ile gerçekleşebilmektedir.

Toplumsal ve bireysel yaşamın en önemli unsurlarında olan konuşma; eğitim, iş ve toplumsal hayatta başarılı veya başarısız olmanın temel ölçütlerinden biridir. Kutadgu Bilig’de “İnsanda dilince değişir kader / Ya yurda baş olur ya başı gider.” Sözü bu öneme vurgu yapan iyi bir örnektir. Konuşma becerisi, dinlenen konuyu anlama ve adlandırma süreçlerini kapsar. Dinlenen konuya yönelik sorgulama, analiz ve sentez becerisinin geliştirilmesine katkı sağlar. Aynı zamanda kelime dağarcığının gelişmesine ve konuşma kalitesinin yükseltilmesinde olumlu bir paya sahiptir. Kelimenin zenginliği anlatımın zenginliği ve anlatımın kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde; öğrencinin sevdiği, öğrenmede aktif olduğu öğretim anlayışları tercih edilmelidir. Sözlü iletişim becerilerinin yoğun olarak kullanıldığı sosyal öğrenme ortamının hazırlanması sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olmaktadır (Kavca ve diğerleri, 2005: 58).

2.4.2.Konuşmanın Unsurları

Bireylerin sosyal yaşamlarında büyük öneme sahip olan konuşmaların, daha önce de ifade edildiği gibi, taşınması gereken özellikler/unsurlar bulunmaktadır.

Ses: Hava titreşimlerinin kulak yoluyla algılanmasını sağlayan süreçtir. Sesin oluşum aşamasında ses yolu denilen; gırtlak, göğüs boşluğu, diyafram, dil, damak, gırtlak, dişler gibi birçok organ da önemli işlevler görmektedir. Sesin ses yolundaki boğumlanma sürecinde duraksama gerileme ilerleme gibi birçok şekilde hareket etmektedir. Konuşmayı meydana getiren sesin belli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Ses yolu sayısız çeşitlilikte sesi boğumlama gücüne sahiptir; ancak bu seslerin çoğunun konuşma ile ilgisi yoktur. Sözlü iletişimi sağlayan temel unsurlardan konuşmanın oluşabilmesi için sesin bazı özellikler taşınması gerekmektedir. (Özbay, 2005: 121).

İşitilebilirlik: İletişimde konuşmanın algılanmasının en önemli koşulu sesin algılanabilmesidir. Bu açıdan bakıldığında konuşmacı ve dinleyen

kişi arasında en önemli unsur sesin algılanmasıdır denilebilir. Nitekim iletişimin başlaması için göndericinin sesinin işitilebilmesi, algılanabilmesi ön koşuldur. Ayrıca çok yüksek tonda bir ses iletişimde rahatsızlığa yol açabilir. Aynı şekilde düşük bir ses tonu ile konuşmak da iletişim engellerinden kabul edilmektedir. Bundan dolayı konuşma -dinleme etkinliğinde işitilebilir bir ses tonuyla bildirişim gerçekleştirilmelidir. (Nalıncı 2000:130).

Akıcılık: Sağlıklı bir sesin taşınması gereken özelliklerden birisi de akıcı olmasıdır. Akıcılık, konuşma sırasında ses ve sözcüklerin birbiriyle uyumlu kullanılmasıdır. Konuşma sırasında duygu ve düşünceleri aktarırken aktarım hızının çok iyi bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde dinleyen taraf için iletişim engeli oluşacaktır. Normal konuşmalarda konuşmalarda dakikada ortalama 125/175 sözcük seslendirilir. Akıcılığın gerçekleşmesi için yanlış soluk alma, yanlış yerde kelime vurgusu yapma, tonlama hataları yapma, sesin tiz ve pes özelliklerini farkında olmama, sözcükleri yanlış telaffuz etme gibi akıcılığı önleyen durumlara dikkat etmek gerekmektedir. (Nalıncı 2000:130).

Anlamlılık: Ses, sözcüklerdeki anlamlardan kat be kat fazlasını barındıran bir olgudur. Sesin anlamsal değerleri sayesinde sözcük mana kazanabilmektedir. Konuşmada verilmek istenen mesaj ses ve sözcükteki anlamda saklıdır. Bu bağlamda sözcüklerin konuşmanın amacına uygun bir şekilde seçilmesi anlatımın anlamlı olmasına katkı sağlayacaktır. (Vural,2006:30).

Esneklik: Esneklik, ses hacminde meydana gelen tüm değişimleri kapsayan süreci ifade eder. Sesin tek düze bir kalıba sığmaz sığdırılmamalıdır. Esneklik sese renk ve hareketlilik katarak sesin monotonluktan kurtarılmasını sağlar. Bir konuşmanın tek ses tonu ile sonuna kadar devam etmesi konuşmayı olumsuz etkiler. Esneklik sese renk verir, sesi fonksiyonel kılar.

Açıklık: Konuşmanın ses boyutu algılanacak düzeyde olsa da kimi zaman kelimenin kullanım şekli, anlatılmak istenen düşüncüyü vermez. Bundan dolayı kelimenin anlamının açık olması ve bulanık bir anlatıma sahip olmaması gerekir.

Tını: Konuşmanın sistemli bir şekilde olması için yukarıda verilen unsurların dışında sesin hoşça gider bir anlatımla sunulması da gerekir. Bu bağlamda tını devreye girer. Tını sese kuvvet vererek sesin güçlü bir anlatıma kavuşmasını sağlar. Tını da meydana gelen değişiklik anlamı da etkilemektedir.

Boğumlama (Söyleyiş): Seslerin kelimelere dönüşmesine boğumlama adı verilir. Ayrıca yazıya dökülen her harfin ses olarak aktarılması olarak kabul edilir. Boğumlama, seslerin çıkış noktasını ve şeklini anlatmaktadır. Akciğerden gelen havanın ses yolundaki organlar sayesinde şekillenmesi/boğumlanması sırasında ses bazı özellikler kazanır. Örneğin, "f" sesi için sert, sızıcı, diş-dudak ünsüzü denmesi sesin boğumlanma şekli ile ilgilidir.

Söz Dağarcığı: Dili oluşturan temel yapı sözcüklerdir. Konuşurken yazarken kullanılan tüm kelimeler sözcük dağarcığını meydana getirir. Bir konuşmada söz dağarcığı ne kadar zengin ise anlatım da o kadar kaliteli olur. Bu açıdan konuşmayı oluşturan temel anlatım özelliklerinden biri de bireylerin sahip oldukları kelime haznesidir.

Biçem: Biçem duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerin, sevinç veya hüznün ilgililere sunulma şeklidir. Biçem dilin kullanım alanını ifade eder. Aynı zamanda üslup ve biçim şeklinde de isimlendirilir. Konuşmada kullanılan dil ne kadar kaliteli olursa anlatım o kadar etkileyici olur.

2.4.3. Konuşma Teknikleri

Konuşma türleri, konuşmanın amacına ve niteliğine göre çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuş tur. Bundan dolayı Konuşmalar türlerini iki temel başlık altında incelenmektedir. Bunlar hazırlıksız ve hazırlıklı konuşmalar şeklindedir.

Hazırlıksız Konuşmalar: Günlük yaşamda bireylerin gerçekleştirdiği konuşmalar, genellikle bir plan ve programa bağlı kalınmadan, çoğu zaman ihtiyaçlara göre gerçekleşen irticali (hazırlıksız) konuşmalardır. Günün farklı zaman dilimlerinde ihtiyaçların karşılanması, isteklerin dile getirilmesi, duygu ve düşüncelerin aktarılması amacıyla yapılan bu konuşmalar hazırlıksız konuşmalar olarak tanımlanmaktadır. Hazırlıksız konuşmalar, bireylerin evde eşleri ve çocuklarıyla, sokakta komşu ve akrabalarıyla, alışverişte bakkal, manav gibi muhataplarıyla, okulda arkadaşlarıyla, iş yerinde amirleri ve mesai arkadaşlarıyla, telefon ve benzeri araçlar maharetiyle çevreleriyle sıklıkla yaptıkları konuşmalardır (Kardaş, 2017). Sosyal yaşamda bireylerin gerçekleştirdiği birçok konuşma türü bulunmaktadır. Konuşmacının içinde bulunduğu durum, iletişim kurulan kişi/kişilerin yaşları ve beklentileri, iletişim kurmaktaki amaç vb. özellikler konuşma türünü belirleyen önemli faktörlerdir. Hazırlıksız konuşmalar; konuşmacının durumu, hedef kitle, konuşmanın amacı gibi faktörlere bağlı olarak birbirinden ayrılabilir ancak başarılı bir konuşma için konuşmacının dikkat etmesi gereken hususlar benzerdir.

Beden dilini etkili kullanmak, seslendirmeyi etkili yapmak, konuşmada net/açık olmak, konuşmada samimi/içten olmak hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalarda dikkat edilmesi gereken başlıca hususlardır.

Söyleşi: Bir karara varmak amacı güdülmeyen iki veya daha çok kişinin karşılıklı konuşmasına söyleşi denir. Söyleşide kendi alanında ün yapmış bilim insanları, siyaset insanı, sanatçılar veya eğitimcilerle bir konu üzerinde derinlemesine bilgi verilmeden; düşünce ve görüşlerin samimi bir ortamda sohbet havasında dile getirilmesi söz konusudur. Amaç hem hoşça vakit geçirmek hem de konuşmacıyı yakından tanımadır. Bu nedenle resmî bir üslup yerine “senli-benli” ifadelerin bolca yer aldığı samimi bir üslup kullanılır (Kardaş, 2017).

Tanışma-Tanıştırma: Birbirini daha önceden tanımayan kişilerin kendilerini karşılıklı olarak birbirine tanıtmalarına tanışma denir. Tanıştırmada ise durum biraz farklıdır. Tanıştırmada; birbirini daha önce tanımayan kişilerin, her iki tarafı tanıyan üçüncü kişiler tarafından birbirine tanıtılmaları söz konusudur. İnsanları birbiriyle tanıştıran kişi veya kişiler; tarafların adları, soyadları, gerekliyse ne işle

meşgul oldukları ve nereli oldukları hakkında kısa bilgiler verir. Bu süreçte, tanıştırmayı üstlenen kişi abartılı anlatımlardan, gereksiz söz ve övgülerden kaçınmalıdır (Kardaş, 2017).

Telefonla Konuşma: Yüz yüze yapılan konuşmalarda olduğu gibi telefon görüşmelerinde de uyulması gereken kurallar bulunmaktadır. Kendine has konuşma kuralları olması yönüyle telefonda konuşmak, özel bir konuşma türüdür.

Kişisel gelişim ve hakla ilişkiler uzmanları, telefonla görüşmeyi son derece önemseyerek bazı uyarılarda bulunmaktadırlar. Uzmanlara göre konuşmayı yapacak kişinin iyi bir hazırlık ve planlama yapması gerekmektedir. Konuşmacı psikolojik olarak kendini konuşmaya hazır hissettikten sonra görüşmenin amacı, görüşülecek kişinin kimliği, en etkili yaklaşım tarzı vb. noktalarda yoğunlaşmak gerekmektedir İyi yapılamayan bir telefon görüşmesi yanlış anlaşılmalara, gerginliklere, çatışmalara vb. birçok olumsuzluğa neden olabilir (Kardaş, 2017).

Görüşme: Toplumun ilgi duyduğu bir konu hakkında bilgi toplamak amacıyla, konuyla ilgili bilgi veya deneyim sahibi kişi/kişilerle yapılan karşılıklı konuşmalara görüşme veya mülakat denir. Görüşmeler belirlenen amaçlar çerçevesinde planlanarak yapılır. Görüşmelerde toplumun dikkatine sunmak üzere toplumun yakından ilgilendiği konular belirlenir ve konuyla ilgili uzman kişilere ulaşılarak ilk elden bilgiler elde edilmeye çalışılır. Yapılış biçimi olarak röportaja benzer. Yalnız görüşmede uzman kişilerden alınan bilgi veya görüşler olduğu gibi yazıya aktarılır. Röportajda ise ulaşılan görüş veya bilgilere röportajı yapan kişi kendi görüşlerini de katar. Bu yönüyle görüşmelerde yer verilen bilgilerin röportaja nazaran daha güvenilir olduğu söylenebilir (Kardaş, 2017).

Hazırlıklı Konuşmalar: Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşmalarda teknik bilgilerin yanında bireylerin dikkat etmeleri gereken önemli hususlar da bulunmaktadır. Konuşmada nazik olma bu hususlardandır.

Bireylerin yaşadıkları toplumda sevimliliği, danışılan saygın bir kişilik olmaları için bilgili ve kültürlü olmaları tek başına yeterli görülmemektedir. Nitekim bilgili, kültürlü olmak ne kadar önemli ise nazik, görgülü olmak da o ölçüde önemlidir.

Bilgili, kültürlü olan ama kiminle, ne zaman, nasıl konuşacağını bilmeyen, düşünmeden konuşan kişilerin toplumda sevilip sayılmaları, fikir danışılan kişi olmaları mümkün değildir.

Toplumda sevilen, sayılan, fikir danışılan insanların kişilik özelliklerine bakıldığında, bunların görgülü, nazik, insanları sözleriyle incitmekten imtina eden insanlar olduğu anlaşılır. Bu anlamda; nazik, kibar olmak sosyal bir varlık olan kişioğlunun en önemli mirası olmalıdır. Bu miras insanları etkilemek ve sorunları çözüme kavuşturmak için o denli önemli ve etkili ki bu mirasa sahip insanların çözmeyecekleri, üstesinden gelemeyecekleri problem olmayacaktır.

Nazik olmak kişilerin birbirlerine zarif, ince, dikkatli, ölçülü davranmaları veya birbirini incitmemek için gereken özeni göstermeleri anlamına gelir (Kardaş, 2017).

Hazırlıklı konuşmaların gerçekleşebilmesi için olmazsa olmaz öğeler de bulunmaktadır. Bunlar, konuşmacı, dinleyici ve ortamdır.

Konuşmacı: Konuşma içeriğini düzenleyen, konuşmayı etkileyen ses mimik ve birçok unsuru konuşmaya göre ayarlayan aynı zamanda ortam hakimiyeti ve dinleyici olgusuna dikkat eden, konuşmayı yapan kişidir (Ergin,2002).

Dinleyici: Konuşma eyleminin gerçekleşmesinde konuşmacı kadar dinleyici unsur da önemlidir. Dinleyen olmadıktan sonra konuşma bir şey ifade etmez(Ergin,2002).

Ortam: Hazırlıklı konuşmaların yapıldığı fiziki yerdir. Hazırlıklı konuşmalar önceden belirlenen mekanlarda, belirlenen zamanlarda gerçekleştirilir. Başlıca hazırlıklı konuşmalar şunlardır:

Konferans: Genel olarak bilimsel konularda, alanında uzman kişilerin konu hakkında öncede belli araştırmalar yapıp konunun farklı yönlerinin ele alınıp dile getirildiği konuşma türüdür. Konferanslar bilim, sanat, spor, eğitim ve birçok konu üzerinde yapılabilir(Kaşıkçı, 2003).

Söylev (Nutuk):Bir düşünceyi açıklamak, bu düşünce yolunda insanları inandırmak ve düşünceye yönlendirmek amacıyla topluluklara karşı yapılan amaçlı konuşmalardır. Söylev coşkulu ve inandırıcı bir üslup ile sunulmalıdır.

Siyaset meydanlarda siyasilerin halkın desteğini almak amacıyla yaptıkları propaganda konuşmaları söylev özelliği taşımaktadır(Kaşıkçı, 2003).

Demeç: Bir konu üzerinde yetkin bir kişiden bilgi alınması ile gerçekleşen konuşmalardır. Konuşmada uzun cümleler değil kısa ve öz cümleler tercih edilmelidir.

Açış Konuşmaları: Belli özel günlerde, iş yeri açılışında özel davetlerde yapılan konuşmalardır.

Açık Oturum (Panel): Bir başkan gözetiminde bir konu hakkında alan uzmanlarının oturum başkanın vereceği süre ve sıra ile düşüncelerini açık bir şekilde dile getirdiği konuşmalardır.

Forum: Toplumun genelini ilgilendiren bir problemin çözüme kavuşturulması için yapılan konuşmalardır. Panelde olduğu gibi bir başkan vardır. Soru ve cevap yöntemi kullanılmaktadır(Kuru, 2013).

Münazara: Genellikle okullarda öğrencilerin bir konunun iki farklı yönünü savunmaları amacıyla jüri ve başkan yönetiminde gerçekleştirilen konuşmalardır. Amaç konuya farklı yönlerle bakabilmek ve öğrencinin düşünce dünyasını dışavurmasını sağlamaktır. Münazara konularının iki açıdan (tez-antitez) savunulabilecek özellik taşıması gerekmektedir. Münazara da bir sonuca varmak kaygısı yoktur. Amaç tez veya antitezi en iyi savunmaktır(Kuru, 2013).

Sempozyum: Bilimsel ve sanatsal konularda alanında en az üç yetkin kişinin görüşlerini paylaştıkları, sorunun tespitine yönelik yapılan konuşmalardır. Bir başkan tarafında konuşma yönetilmektedir.

2.4.4. Türkçe Öğretim Programlarında Sözlü İletişim Amaç ve Kazanımları

Bireylerin sosyal yaşamlarında etkili iletişim kurabilmeleri için konuşma beceri düzeyleri oldukça önemlidir. Nitekim etkili bir iletişim becerisine sahip olabilmek için etkili bir anlama becerisinden sonra etkili bir anlatma becerisine sahip olmak gereklidir. Çünkü iletişim iki yönlüdür. Bu anlamda ilkokuldan başlayarak dil eğitimi alan öğrencilere, onların bireysel iletişim ihtiyaçlarına ve toplumun

beklentilerine karşılık verecek Türkçe Öğretim Programlarının hazırlanması gerekmektedir. Program hazırlayıcılarının program hazırlarken taşıması gereken önemli kaygılardan biri öğrencilere üst düzey iletişim becerileri kazandırmak olmalıdır. Programlarda üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardan biri de sözlü iletişim beceri alanlarıyla ilgili amaç ve kazanımların belirlenmesi ve bunların gerçekleşmesi için öğretmenlere kılavuzlar verilmesidir. Kılavuzlar öğretmenler için yol haritası özelliği taşımaktadır. Bu nedenle program ışığında hazırlanan kılavuz kitaplarda amaç ve kazanımlara hizmet eden zengin öğretim etkinliklerine yer vermek gerekli ve önemlidir. Aşağıda 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programında konuşma öğrenme alanı ile ilgili yer verilen amaç, kazanım ve öğretim etkinliklerine kısaca değinilmiştir. **2005** Programında 6,7 ve 8 sınıflar için ortak amaçlar sunulmuştur bunlar şu şekildedir :

- Konuşma kurallarını uygulama
- Sesini ve beden dilini etkili kullanma
- Hazırlıklı konuşmalar yapma
- Kendi konuşmasını değerlendirme
- Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma şeklinde sunulmuştur.

2005 programında önceki programlara kıyasla bir çok alanda yenilik yapılmıştır. Bu program öğrenci temelli bol kazanım ve etkinlik şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Programda her sınıf için ortak amaç etrafında kazanımlara yer verilmiştir. Aktif öğrenme modelinin ön plana çıktığı yapılandırmacı anlatım ve çoklu zeka kuramına özgü birçok etkinliğe bu programda ilk defa yer verilmiştir.

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda çeşitli başlıklarda güncellemelere gidilmiştir. Bu bağlamda dikkat çeken önemli değişikliklerden bir kazanımların azaltılması, bir önceki programa kıyasla öğretim yöntem ve tekniklerine daha geniş yer verilmesi, konuşma ve dinleme öğrenme alanlarının sözlü iletişim başlığı altında birleştirilmesi olmuştur.

Tablo 1. 2015 Türkçe Öğretim Programında Sözlü İletişim Öğrenme Alanı

Program	Amaç	Kazanım	Yöntem Ve Teknik	Etkinlikler
2015	5 (ortak)	5. Sınıf	Buluş	2005 Etkinlikler ile aynı güncellemeye gidilmemiştir. Öğretmenin isteğine bırakılmıştır.
		6. sınıf 17 Kazanım	Anlatım, Soru cevap,	
		7. sınıf 14 Kazanım	Yapılandırıcı anlatım Hikaye Etme	
		8.sınıf 15 Kazanım	Karşılıklı Sorgulama Görüş Geliştirme vb	

2015 Türkçe Öğretim Programında konuşma beceri alanıyla ilgili aşağıdaki belirtilen amaçlara yer verilmiştir:

- 1) Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanan ,
- 2)Kendini ifade eden iletişim kuran iş birliği yapan girişimciliği ve soru çözme kapasitesi gelişmiş,
- 3)Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
- 4)Haklarını ve sorumluluklarını bilen öz güveni yüksek çevresiyle uyumlu görüş ve tezlerini gerekçe ve kanılarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen ,
- 5)Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi dinme oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

2015 öğretim programında dinleme ve konuşma öğrenme alanları sözlü iletişim başlığı altında toplanmıştır. Programda her seviye için amaçlar aynı tutulmuş, kazanımlar ayrı ayrı verilmiştir.

2.4.5. Sözlü İletişimde Dinleme

Sözlü iletişimde, duygu ve düşüncelerin sağlıklı aktarılmasında konuşma becerisini tamamlayan en önemli öğelerden biri dinleme becerisidir. Sözlü iletişimde, iletilmek istenen mesajın tam ve doğru aktarılmaması iletişimde olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Bundan dolayı iyi bir dinleme etkinliğinde verilmek istenen mesajın doğru iletilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Cemiloğlu (2004:97) bu konuyla ilgili olarak da sözlü iletişimde etkin dinlemenin önemini, güzel konuşmalar, iyi bir dinleyicisi varsa bir anlam ifade eder, şeklinde dile getirmektedir.

Dinleme becerisi, anne karnında başlayıp devam eden ve etkili yöntem ve tekniklerle geliştirilebilen bir süreci ifade etmektedir. Anne karnındaki bebeğin dışarıdan gelen seslere karşı tepkisi özellikle hamileliğin son dönemlerinde belirgin şekilde fark edilmektedir (Helaya, 1999 :46, Robert Son, 2004:57, Yalçın, 2006:124). Alanda dinleme becerisi ile ilgili birçok tanım mevcuttur, bu tanımlarda bazıları şu şekildedir: Dinleme,

- Konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı sıra onları anlamak (Hamlemin, 1958:49).
- Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği (Johnson, 1951:58).
- İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç (Golf, Marsıncı, Taçey ve Nicolas, 1983).
- Her gün hiç düşünmeden, çevremizde olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisi (Rosto, 1994:1).
- Mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş (Japonya, 1995:13).
- Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç (Ergin ve Birol, 2000:115).

- Dinleme, sözsözsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir. Dinleme, anlamaya dayalı, birçok işlemin bir arada, etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edimdir (Keçi ve Uzun, 2004:111).
- Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir (Özbyay, 2005:11).
- Dinleme konuşma dilinin zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir (Akt. Akyol ,2010:1).
- Dinleme, dinleyicinin önce söylenilenlerle sonra söylenilenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir (Temur, 2001:61).

Bundan dolayı dinleme etkinliği, işitme boyutunun çok üstünde birtakım karmaşık süreçleri kapsamaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere dinleme, duyusal ve zihinsel aktivitelerin aktif bir şekilde işlemlenmesini gerektirmektedir. Dinleme; işitme, kod/mesaj çözme, zihindeki ön bilgilerle ilişkilendirme, anlama-anlamlandırma/çözümleme ve tepkide bulunma gibi birçok işlemin aynı anda gerçekleştiği bir süreçtir.

Henüz anne karnındayken gelişmeye başlayan dinleme becerisi, doğumdan sonra çevrenin gözlemlenmesi, çevrenin dinlenmesi, ses ve tepkilerin/davranışların anlamlandırılması gibi informal süreçlerle gelişmeye hızla devam eder. Dinleme becerisi her ne kadar çevrenin izlenmesi, dinlenmesi ile gelişmeye devam etse de etkili bir dinleme yeteneğine sahip olabilmesi için, bireyin muhakkak etkili, düzenli bir dinleme eğitiminden geçirilmesi gerekiyor. İletişimin en önemli ayağını oluşturan dinleme etkinliğinin etkili gerçekleşmesi için taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Etkili dinlemeler için dinleme etkinliğinin belli bir amacı olmalı, eleştirel dinleme yapılmalı, süreçte aktif olabilmek için dinlenenlere yönelik tahminlerde bulunulmalı, dinlemeye istekli olunmalı, bilgi için yapılan dinlemelerde notlar alınmalı, dinleme sonunda dinleme etkinliği değerlendirilmeli, gerekirse özetler ve anlaşılmayan yerler çıkarılmalı. Bu ilkelere dikkat edildiğinde dinlemenin amacına ulaşması daha kolay olacaktır.

Dinlemenin Amacı: İletişimin, toplumsal boyutunu oluşturan en önemli unsurlardan biri olan dinleme becerisinin daha iyi gerçekleşmesini sağlamak için belli amaçlar etrafında şekillenmesi gerekmektedir. Bu bakımından dinleme etkinliği amaca ne kadar hizmet ederse iletişimin sağlam temeller üstünde inşa edilmesi kolay olacaktır. Anlama ve tepkide bulunmanın ön koşulu etkili dinlemektir. Toplum oluşturur fertler dinleme etkinliğini çeşitli amaçlarını gerçekleştirmek için yaparlar. Bu amaçların bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Söylenen sözleri, kavramaları tam olarak anlayabilme (yer zaman ad eylem vb.) ifadeleri anlamak için dinleme
- Konuşulanı, daha iyi anlayabilmek için dinleme,
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme
- Toplumsal ilişkiler düzeyinde nezaketen dinleme
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, yararlı vb. birçok yönlerini ayırt etme
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, yararlı vb. yönlerini seçebilme
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
- Boş zamanlarında birçok medyatik ve sanatsal unsurdan daha iyi yararlanmak için dinleme,
- Dinledikleri arasında düzen ya da neden-sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediğini değerlendirirken öznel düşüncelerden arınmış bir şekilde dinleme,
- Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusunu geliştirme (Demirel, 1999:36-37).

Fertlerin farklı gerekçe ve amaçlarla gerçekleştirdikleri dinleme etkinliklerinin sağlıklı gerçekleşmesi sosyal yaşamın da sağlıklı gerçekleşmesine katkı sunmaktadır. Bu nedenlerle eğitim kurumlarında dinleme eğitimi ciddiyetle ele alınmalıdır. Dinleme eğitiminin sağlıklı gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar arasında dinleme eğitiminin amaçlarının doğru belirlenmesi gerekli ve önemlidir. Bu amaçların bazıları şu şekildedir:

- Dil becerilerinin daha iyi bir şekilde geliştirilme
- İletişim becerilerini geliştirme
- Zihinsel becerileri geliştirme

- Sosyal becerileri geliştirme
- Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme (Güneş, 2007 :76).

Türkçe Öğretim Programı'nda, öğrencilere verilecek Türkçe dinleme becerisi eğitiminde belirlenen beş temel amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar; "dinleme/izleme kurallarını uygulama, dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme, dinlediklerini/ izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma" dır. Belirlenen bu beş dinleme amacı altında 42 kazanıma yer verilmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda, bu amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili şu hususlara dikkat çekilmektedir: "Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir." (MEB,2006:5)

Belirtilen amaçların gerçekleşebilmesi için dinleme eğitiminde seçilen öğretim anlayışının; dilin zihinsel boyuttaki becerileri geliştirmesi, sosyal becerileri geliştirmesi, belli bir hedef doğrultusunda olması ve iletişim becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.

Dinlemenin Önemi: Temel bilgi edinme yollarından biri olan dinleme, bireyin gelişimi en az konuşma becerisi kadar önemlidir. Toplumsal ilişkilerde mevcut sorunu anlamak empati kurmak en önemlisi anlaşılma için dinlemenin önemi oldukça fazladır. Anlaşılmanın temeli dinlemeye dayanmaktadır. Dinleme ne kadar sağlıklı gerçekleşirse anlatma ve anlama etkinliği daha sistemli gerçekleşmektedir. Bu durumda, etkili dinleme iletişimin daha aktif gerçekleşmesini sağlamaktadır. Duygu ve düşüncelerin doğru aktarılması, iletişimde farklı bakış açılarının oluşması iyi bir dinleyici olmakla mümkündür. Bireylerin sosyalleşmelerinin önemli koşullarından biri çevreyi iyi anlamaktır. Bunun için de şüphesiz etkili bir dinleme ve gözlem becerisine sahip olmak gerekmektedir. Toplum oluşturulan bireylerin toplumda iyi birer dinleyici ve gözlemci olabilmeleri için etkili bir dinleme/izleme eğitiminden geçirilmeleri gerekmektedir.

Bu anlamda temel öğretimden başlayarak eğitim ortamlarında çocukların dinleme-konuşma gibi sosyal becerilerinin gelişimini olumlu etkileyecek eğitim ortamları hazırlamak gerekmektedir. Çocukların dinleyerek geçirdikleri zaman ile dil gelişiminde ve öğrenmede

dinlemenin rolü göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim müfredatı dahil olmak

üzere tüm öğretim kademelerinin müfredatlarında dinleme eğitimi üzerinde hassasiyetle eğilmek gerektiği anlaşılmaktadır. Eğitim ortamlarında en önemli bilgi edinme yolu olduğu düşünüldüğünde dinleme eğitiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Dünyanın birçok yerinde dinleme becerisinin kişi ve toplum hayatındaki önemi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Kuzey Afrika da yapılan bir araştırmaya göre yöneticilerin %80'i, iş hayatındaki en önemli becerinin "dinleme" olduğunu belirtmiştir (Salpak,1999:58). Etkili dinleme becerisine sahip olmanın kişiye sağladığı birçok avantaj bulunmaktadır. Bu avantajların bazıları şu şekildedir:

- Dinleme etkinliği ile birçok yeni bilgi öğrenme,
- Konuşan kişiye karşı bir saygı ifadesinin oluşması,

- Dinleme etkinliği sonucunda gelebilecek sorulara rahat cevap verme,
- Sağlıklı bir iletişim ortamının oluşması için karşılıklı iyi dinleyici unsurunun olması,
- Toplumsal iletişimde nezakete dayalı bir ortam oluşması,
- Dinlemede tekrara dūřerek zaman kaybının önlenmesi (Ediđe, 2002: 3).

Amerika'da öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuldaki zamanlarının %50'sini, üniversite öğrencilerinin %90'ını dinleyerek geçirdiği belirlenmiştir (Talat,1996).

Kitle iletişim araçlarının yanı sıra çeşitli konferans seminer mülakat vb. birçok

öğrenme etkinliğinde iyi bir dinleme becerisine sahip olmanın dinleyiciye sağladığı büyük avantajlar bulunmaktadır.

Dinleme Süreci: Dinleme, konuşmanın algılanma boyutunu oluşturan geliştirilebilen karmaşık bir zihinsel süreci ifade etmektedir Birey, okul öncesi dönemden itibaren bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme/izleme yoluyla oluşturur.

Dinleme, iletişim sürecinin en önemli parçasıdır. İyi bir dinleyici olmak için yapılması gereken ilk iş, kişinin kendi ihtiyaçlarını ve dinlemenin önemini fark etmesidir. Dinleme sürecinin aşamaları şunlardır: İşitme, İlgi , Dikkat, Kavrama, Değerlendirme, Tepkide Bulunma. Özbay (2012:54-56) şu şekilde açıklamaktadır:

İşitme: Dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Kulaklar konuşulan sözle oluşan ses dalgalarını alır ve beyin onları işitsel uyarılara dönüştürür. Algılananlar bellekte sınıflandırılır ve lazım oldukça çağrılarak kullanılır. İşitme merkezine gelen sesler burada bir süzölmeye tabi tutulur. Bütün sesler kulaktan işitme merkezine oradan belleğe gider.

İlgi: Kişinin belli konu, eser, durum ve olaylara eğilimi fazla olur. İlgi duyulan konu veya durumun öğrenilmesi dinleyiciyi yormaz bilakis zevk/haz verir.

Dikkat: Dikkat dinleme için çok gereklidir. Dikkat, mesajı almak için zihni bir hazırlık ve fiziki bir uyanıklık halidir. Dinlemede konuyla doğrudan ilgili ana

düşünceye dikkat çekilmesi anlama için önemlidir. Dikkat “açıp-kapanan” bir elektrik devresi gibi çalışır. Dikkatin kısa dönemleri, mola verme veya normal duruma dönmenin kısa ara dönemleri arasında gidip gelir.

Kavrama: Kavrama dinleyicinin konuşmacıdan aldığı mesajı çözümlenme sürecidir. Kavrama ansızın çıkacakmış gibi çok hızlı gerçekleşir. Fakat belli bir tanıma ve belirleme süreci devam eder.

Değerlendirme: Kavranan düşüncelere dinleyicinin ulaştığı yargının uygulanmasını kapsayan dinleme aşamasıdır. Dinleyici kendisine yönelen uyarıcıların yeterliliği hakkında bir yargıya varır. Değerlendirme aşamasında düşüncenin iyi veya kötü hatırlanacak veya unutulacak türden olup olmadığı, dinleyicinin özel kayıtlarına eklenip eklenmeyeceğine karar verilir.

Tepki/Karşılık Verme: Tepki; ister açık ister kapalı, ister hemen ister sonra olsun dinleme sürecindeki kaçınılmaz bir sonuçtur. Karşılıklı konuşmada tepki çoğunlukla hemen olur bir konferansta ise gecikebilir. Dinleyici konuşmacının söyledikleri hakkında kendi kendine konuşur, sormak istediği soruları hazırlar, vermek istediği tepkiyi planlar tepki için en uygun zamanı kollar.

Dinleme sürecini etkileyen başlıca faktörler de şu şekilde maddelendirilebilir:

- Metin türü ve içeriği
- Dinleyicinin hedeflenen amaca uygun olması
- Dinleyicinin mevcut varlığının konum (katılımcı, seslenen kişi, dinleyici, kulak misafiri)
- Dinleyicinin yaş durumu (Keçi ve Uzun, 2004:134).

Başarılı dinleme süreçleri için belirtilen faktörlerin göz önünde bulundurulması başarılı dinleme etkinlikleri gerçekleştirmek için gereklidir.

Etkili dinleme süreci, çok boyutlu etkinliklerin bir bütün halinde oluşturulması sonucu oluşur. Bu anlamda dinleme öncesi dinleme sırası ve dinleme sonrasında dinleyicinin yapması gereken davranışlar bulunmaktadır.

Dinleme Öncesi Etkinlikler: Dinleme etkinliği için gerekli ilk koşul, dinlemenin amaca hizmet etmesi için gerekli hazırlıkların yapılmasıdır. Dinleyen kişinin,

dinleme pozisyonu alması, gerekli araç ve gereçlerin temini, konu hakkında ön araştırma yapması ve soru metodunu oluşturması aktif dinleme için hazırlık olarak değerlendirilmektedir. Dinleme fizyolojik ve bilişsel süreçler ile bir bütündür. Zihnin hazır, uyanık olduğu bir dinleme daha kaliteli bir iletişim ve öğrenme sağlayacaktır. Zihinsel hazırlık ne kadar yeterliyse o derece aktif, etkili dinlemeler gerçekleşir.

Bu bağlamda dinleme etkinliğine odaklanmak için önceki bilgiler ve mevcut bilgilerin ilişkilendirilmesi yoluna gidilmelidir. Bunun için dinlenecek konuyla ilgili bilgiler edinmek, dinleme ortamını görmek, etkin dinleme için not tutma araçlarını hazırlamak, salonda konuşmacının rahat görülüp işitilebildiği bir koltuk seçmek vb. ön hazırlıklar önemlidir.

Dinleme sırasındaki etkinlikler: Konuşmacıyla göz teması kurularak anlatımı zenginleştiren jest ve mimikler anlaşılmasına çalışılır. Önemli görülen bilgiler kısaltmalar yoluyla not edilir, eksik veya yanlış olduğu düşünülen bilgiler yazılır ve yeri geldiğinde konuşmacıya sorulur. Anlamı bilinmeyen sözcük, deyim veya terimler not edilir. Konuşmanın ana ve yardımcı fikirleri belirlenmeye çalışılır. Sunumda gösterilen görsellere dikkat edilir... Güneş, etkili dinleme sırasında yapması gereken işlemleri şu şekilde özetlemektedir:

- Konuşmacının sözünü kesmeyecek şekilde davranılmalı
- Sözel olmayan iletişim araçları etkin olarak kullanılmalı
- Konuşmanın temel yapısına uygun mahiyette not alınmalı ve uygun vakitte sorulmalı
- Dinleyici konuşmacıya rahat bir durumda olduğunu hissettirecek durumda olmalı böylece konuşmacıya pozitif bir enerji aktarmalı
- Sabırlı bir şekilde muhatabını dinleyecek şekilde zaman planlaması yapmalı(Gürgen, 2008: 56).

Dinleme sonrası etkinlikler:Alınan notlar temize çekilir. Parçalar birleştirilerek konuşma tekrar yazılır, konuşmanın ana fikri, verilmek istenen mesajlar belirlenir. Bilinmeyen sözcük veya terimler sözlük yardımıyla öğrenilir. Konuşmayla ilgili havada kalan bilgiler araştırılıp öğrenilir.

Dinleme Teknikleri

Amacına, türüne ve yerine göre kullanılan dinleme teknikleri bulunmaktadır. Dinleme türlerini kendi içinde beş temel başlıkta toplayan Olivin ve Cokey ile Kinken dinleme türleri için şu sınıflandırmayı yapmaktadırlar:

Ayırt Edici Dinleme: Dinleme etkinliğinde, işitsel ve görsel olguların birbirinden farklılığını ortaya koymak fark etmek için yapılan dinlemeye denir. Amaç dinleme esnasında dışsal seslerin farklılığına varma seste ki vurgu tonlama vb. birçok ses hareketlerini ayırt etme görsel unsurlar ile farklılığını kavramak amaçlanır. (Kuru,2013).

Estetik Dinleme: Estetik unsurlarının ön plana çıktığı bilgi edinmenin geri planda olduğu eğlenme ve zevk duygularının amaçlandığı dinlemedir. Bir roman ya da bir şiir okurken yapılan sanatsal bir dinlemeye katılma örneklenebilir(Kuru,2013).

Etkili Dinleme: Konuşanın duygu düşünce ve isteklerini anlama ve söylenenleri bir bütün olarak kavramaya çalışılmasının dışında bunun sözel olan ve olmayan mesajlar ile iletilmesidir. Ana düşünce önceki ve sonraki bilgi arası bağ kurulmasını amaçlar (Kuru,2013).

Eleştirel Dinleme: Dinlenenlerin çok yönlü bakış açısı ile tarafsız bir şekilde önceki ve sonraki karşılaştırmalar ve değerlendirmelerin bir bütünlük içinde dinlemesi ile oluşan dinleme şeklidir.

Empati Dinleme: Kişinin kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak yargılardan arınık bir şekilde dinlemesidir.

Didyma'n ve Butterfield yedi tür dinlemeden söz etmektedirler bunlar şu şekildedir:

Basit Dinleme: Günlük hayatın akışı içinde oluşan dinlemedir. Ayaküstü konuşmalar telefon konuşmaları gibi.

Ayırt Edici Dinleme: Çevresel etkileşimde ortaya çıkan ses hareketlerinin ayırt edilmesi için yapılan dinlemedir.

Rahatlama İçin Dinleme: Çeşitli şiir müzik vb. öğeleri dinlemeye yönelik olan dinlemedir.

Bilgi İçin Dinleme: Belli amaçlar etrafında bilginin yapılandırılması için yapılan dinleme.

Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme: Farklı kaynaklardan edinilen bilgileri düzenlemek tartışmak için yapılan dinlemedir.

Eleştirel Dinleme: Bir tartışmada, çözüm ve karşılaştırmaların yapıp etkilenme ve yönlendirme yollarının yapıldığı dinleme.

Yaratıcı Dinleme: Dinlenenlerin yorumlanması ve farklı fikirlerin oluşturulmasını temel alan dinlemedir.

Dinleme etkinliğinde kullanılan teknikler dinleme becerisinin daha iyi kavratılması ve amacın doğru bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan yollardır. Güneş'e (2007: 92-93) göre dinleme türleri ise şu şekilde sıralanmaktadır: Metni takip ederek dinleme, sorgulayıcı dinleme, yaratıcı dinleme, pasif dinleme, katılımlı dinleme ve not alarak dinleme . Her dinleme etkinliği, belli tekniklerin uygulanması ile mesajın daha sağlıklı bir şekilde karşı tarafa iletilmesini amaçlamaktadır.

Hangi dinleme tekniği kullanılırsa kullanılsın dinlemenin amacına ulaşabilmesi için dinleyicinin sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır. Başarılı bir dinleyici;

- Dinlemenin amaçsa boyutuna dikkat eder
- Karşılaştırmalar yapar. Benzerlik ve farklılıkları ifade eder
- Ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin rolünü belirtir.
- Konu ve sonuç arasındaki bağlamsal boyutu değerlendirir
- Düşünce ve olay kavramlarını irdeler
- Ön bilgileri ortama getirir
- Ön bilgiler ışığında dinlemenin kavramsal şablonunu tanımlar
- Duygusal aşırılıkları tespit eder
- Konuşmacını üslup ve içerik bütünlüğüne önem verir
- Dinlediklerine yönelik zihinsel bir düzeleme yapar (Güneş, 2007: 75).

Aktif öğrenme yöntemindeki en önemli amaçlardan biri dinleyicinin burada belirtilen niteliklere sahip olmasını sağlamaktır.

2.4.7. Aktif Dinleme

Etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi için ilk olarak bireye bir dinleme becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Bunun için bireylerin fizyolojik ve bilişsel açıdan etkin dinlemeye hazır olmaları gerekmektedir. Öğretim ilklerinden biri bireyin öğrenmeye hazır olması, bilişsel ve fiziksel açıdan hazır bulunuşluk düzeyinin yeterli olması anlamına gelmektedir. Aktif dinlemede, öğrenmenin kalıcılığının sağlanması için birçok faktör rol oynar. Bireylerin etkin dinleme yapabilmeleri için fiziksel ve zihinsel açıdan bir kusurlarının olmaması, dinleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları, dinleme türüne göre strateji belirlemeleri, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası uygulamalar hakkında yeterli donanıma sahip olmaları vb. belli başlı faktörlerdendir.

Bireylerin aktif dinleme süreçlerinde; konuya odaklanma, konuyla ilgili konuşmacıya sorular sorma, not alma, konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat kesilme, konuşmacıya mimiklerle tepkide bulunma, konuşmacıyı destekleme vb. davranışlar aktif dinlemeye imkan sağlamaktadır.

Değişen toplumsal ihtiyaçlar ve farklılaşan öğrenme kaynakları ile aktif dinleme becerisinin önemi her geçen gün artmaktadır. Aktif dinleme etkinliklerinde dinleyicinin öz değerlendirme yapması oldukça önemlidir. Aktif dinleme sırasında ve sonrasında dinleyicinin dinlemenin amacına göre kendisine sorması gereken başlıca sorular şunlardır;

- Dinliyormuş izlenimi veriyor muyum?
- Dinleme sırasında dikkatimi ne ölçüde kullanıyorum muyum?
- Konular ne ölçüde dikkatimi çekiyor?
- Konuşmada verilmek istenen mesaja karşı ön yargılı mıyım?
- Zor ve anlatım düzeyi karmaşık konulara yaklaşımım ne ölçüde?
- Konuşmada küçük ayrıntılara takılıyorum muyum?
- Konuşma esnasında sorulara yanıt hazırlarken kendi konuşmamı kaçırıyorum muyum?
- Konuşmaya katıla diğer bireylerin sözünü kesiyor muyum?
- Günlük toplantı ve görüşmeler dışında kalan vaktimin ne kadarını dinlemeye ayırıyorum

- Konuşmacı tarafında anlatılan her olay sanki başıma gelmiş mi gibi bir izlenim hissine
- katılıyor muyum ?(Senemoğlu,2009).

Bu sorular ve sorulara verilen cevaplar, aktif dinleme etkinliklerinin amacına ne düzeyde ulaştığının somut göstergeleri olarak da düşünülebilir. Dinleyicinin gerçekleştirdiği dinleme etkinliğindeki yeterliği ile ilgili öz eleştiri olarak da kabul edilen bu iç sorgulama, aktif dinlemeye giden yolda dinleme hata veya yetersizliklerin belirlenmesine ve bu yöndeki olumsuzlukların telafisine hizmet etmektedir.

2.4.8. Aktif Öğrenme

Öğrenme birçok prensibi içinde bulunduran sistemler bütünüdür. Bundan dolayı öğrenme etkinliğinde kullanılan tüm etkinliklerde amaç öğrenmenin daha kalıcı boyutta oluşmasına ortam hazırlamaktır. Bu çerçeveden bakıldığında öğrenmede birden fazla uyarının olması öğrenme etkinliğinde pozitif bir katkı sağlamaktadır. Özellikle Aktif öğrenme ve buna bağlı gelişen teknikler temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda bakıldığında aktif öğrenme ile ilgili olarak birçok tanım mevcuttur.

Aktif öğrenme etkileşimsel mevcut durumu daha pozitif olarak kullanıp yaparak yaşayarak öğrenmeyi kapsayan olguların tümüdür. En sade tanımı ile aktif öğrenme, bilginin geleneksel metotlar dışında farkındalık oluşturacak bir şekilde sunulmasıdır (Meyers ve Jones, 1993: 19).

Aktif öğrenme yeni bir öğrenme boyutu değildir ; ancak öğrenme tekniklerin geniş bazda sunulması ile farklı bir hüviyet kazanmıştır. Bu konuyla ilgili 16 ve 17. yüzyıllarda bir çok düşünür öğrenmenin aktif olması gerektiğine değinerek anlamlı, kalıcı, işlevsel öğrenmeler etkileşimsel süreçlere ihtiyaç duyulduğunu aktarmışlardır.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme etkinliğini farklı yöntemler ile gerçekleştirdiği ve bu bağlamda gerekli öz düzenleme ve eleştirel sürecin ele alındığı karmaşık bir süreci ifade

etmektedir (Açıkgöz, 2003: 17). Etkileşimsel öğrenmede mevcut bilgilerin farkındalık oluşturularak sunulması amaçlanmaktadır. Bundan dolayı sadece

dinleme etkinliği değil çeşitli teknikleri kullanarak bilgiyi daha aktif bir şekilde öğrenme yoluna gidilmektedir. Bu öğrenmede öğrencinin becerilerini ön plana çıkarmasına daha çok vurgu yapılmaktadır. Öğrencinin bilgiyi sadece alması değil bu bilgiyi belli aşamalardan geçirmesi yani analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel olgulara vurgu yapılmaktadır (Beck, 1997: 35).

İşitirsem unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam bilirim mealindeki meşhur Çin atasözü aktif öğrenmeyi tarif etmektedir. Nitekim aktif öğrenmede öğrenen merkezli yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri söz konusudur.

Aktif öğrenme günümüz yapılandırıcı eğitim anlayışı ile bütünleşen bir öğrenme anlayışını ifade etmektedir. Yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi aktif öğrenmede öğrencinin kendini sorgulaması, öz düzenleme yapması, bilgiye ulaşması, bilgiyi yapılandırması, bilgiyi yeni konu ve durumlara uygulaması, bilgiyi üretmesi, bunları yaparken sosyal iletişim ve yardımlaşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Aktif öğrenmenin birey eğitiminde önemli ve gerekli olduğunu savunan alan uzmanları bu tezlerini desteklemek için şu yargılarda bulunmaktadır:

- İnsanlar birbirinden farklıdır ve farklı öğrenme şekilleri vardır
- Öğrenme etkinliğinin doğasında farklı etkinlikler ile öğrenme vardır.
- Öğrenme birikimli olarak ilerler.
- Öğrenme ona uygun materyaller yardımı ile sunulduğu sürece anlam kazanır.
- Bilgileri kazandırılmasında anahtar kelimelerin rolü oldukça önemlidir.
- Öğrenme karşılıklı etkileşim sonucu oluşmaktadır.
- Öğrenmede öğrenenin hazırbulunuşluk durumu dikkate alınmalıdır.
- Her öğrencinin öğrenme stili farklıdır, bu nedenle öğrenme etkinlikleri çeşitlendirilmelidir(Göçer,2007).

Bu anlamda aktif öğrenme için insanın gelişim düzeylerini bir bütün olarak kapsayan ve bilgi tutum ve beceri düzeylerinin en iyi şekilde geliştirilmesini amaçlayan sistemler bütünüdür denilebilir. Birey, öğrenme faaliyetlerinde ne kadar aktif olursa öğrenmenin kalıcılık düzeyi o kadar artmaktadır. Aktif öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin

gelişimi eşgüdüm içerisinde gerçekleşir. Geleneksel öğrenme anlayışının dışında bir oluşum gösteren aktif öğrenme bireyin bire bir bilgiyi yöneten anlamlandıran sorgulayan ve değerlendiren bir aktiflik içinde bulunmasını sağlar.

Aktif öğrenmenin felsefi sayıtlıları Sokrates öğretilerine dayanmakla birlikte eğitsel değerlerini John Dewey oluşturmaktadır. İhtiyaçlara cevap veremeyen geleneksel öğretim anlayışına bir tepki olarak doğan ve büyük teveccüh bulan aktif öğrenme günümüzde hemen her öğrenme alanında kullanılmaktadır. Aktif Öğrenmeye yoğun bir ilginin ortaya çıkmasında belli başlı birtakım faktörler vardır (Açıkgöz, 2006:2).Bu faktörler şunlardır:

Beynin işleyişi ile aktif öğrenme arasında anahtar-kilit uyumu olması, yaşam boyu öğrenen bireylerin ön plana çıkması, geleneksel öğretimde bulunan eksiklikler, etkin öğrenmenin birey ve toplum açısından rolü, etkin öğrenmenin çağa ayak uydurabilmek için sunduğu avantajlar vb.

Aktif Öğrenmenin Öğrenmeye Katkısı: Aktif öğrenmede öğrenciler öğrenim sürecinde kendilerine düşen kilit rol modelleri en iyi şekilde yerine getirme gayreti içindedirler. Buna karşılık geleneksel anlayışta öğrenci pasif konumdadır. Geleneksel öğrenmede uygu, düşünce ve eylemleri belli sınırlar içinde ve belli yöntemler etrafında tek yönlü kuramsallaşması öğrenmenin farklı şekillerde gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Aktif öğrenme çağdaş eğitim sisteminin demokratik ortamlar ile desteklendiği bir öğrenmedir. Aktif öğrenmede, geleneksel öğrenmede sıkça gözlemlenen durağanlığın yerine hareket ön plandadır.

Aktif öğrenmenin etkili ve kalıcı öğrenme üzerine olumlu birçok katkısı vardır. Çünkü aktif öğrenmede temel perspektif; öğrencinin temel öğrenme noktalarını belirlemek ,öğrenme düzeylerini tespit etmek ve buna yönelik anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektir (Açıkgöz,1999;Demirel 1999;Bayrak 2000;2002).

Aktif öğrenmeyi eğitim başvuru olan temel yöntemlerden biri yapan ve bu yöneme diğer geleneksel yöntemlerden ayıran başlıca özellikleri şu şekildedir:

- Öğrenci merkezlidir.

- Yapararak yaşayarak öğrenme ön plandadır
- Yenilikçi ve yaratıcı bir modeldir
- Öğrencinin kendini ifade etmesi bağlamında esnek teknikleri içinde barındırmaktadır.
- Paylaşım ve ortak değerler noktasında olumlu katkı sağlamaktadır.
- Evrensel düşünce sistemleri ile işbirliği içindedir
- Tek yönlü öğrenme değil çift ve kalıcı öğrenmeye vurgu yapar
- Öğrencinin hedeflerine sistematik olarak ulaşmasını sağlar
- Duyu organlarını daha aktif kullanımı gerçekleştirir
- Sorgulayan eleştiren ve düşünen birey profilini pozitif yönde şekillendirir(Açıkgöz,1999;Demirel 1999;Bayrak 2000;2002).

Bu özellikler aktif öğrenmenin; öğrenmenin ve ortamın bütünleşmesini interaktif öğrenme ile birlikte sağladığını göstermektedir. Bu nedenlerle aktif öğrenmenin gerçekleştiği birçok sınıfta, öğrenmede kalıcılık oldukça yüksek oranlarda ifade edilmektedir. Öğrenme sadece izleme yoluyla kazanılan bir olgu değildir. Öğrenci sadece öğretmenin pasif alıcısı konumunda değildir. Bundan ötürü aktif öğrenme ile öğrenci, öğrenmeyi çok yönlü bir yelpazede gerçekleştirmektedir. Aktif öğrenmede öğrenilenlerin yaşama aktarılacak pekiştirilmesi ve bilgilerin işlevsel olması önemsenmektedir. (Chickering ve Gamson, 1987: 3).

Aktif öğrenmenin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili amaçlarının gerçekleşmesi için öğrenmeye katkı sunacak unsurlara dikkat etmek gerekmektedir.

- İletişim becerisinin rol modeller ile geliştirilmesi
- Sebep sonuç ilişkisinin kavratılması
- Bireysel yenileşme
- Toplumsal duyarlılık ve farkındalık duygusunun oluşturulması
- Akıl ve bilginin ışığında teknolojik yaratıcılığın geliştirilmesi
- Yönetim bilinci
- Sosyal becerileri pozitif katkının sağlanması
- Problem çözebilme yetisinin artırılması (Ercan, 2004).

Aktif Öğrenmenin Sözlü İletişime Katkısı: Aktif öğrenme süreci sözlü iletişimin unsurlarından biri olan konuşma ve dinleme etkinlikleri ile iç içedir. Aktif öğrenme sürecinde aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesi olmazsa olmaz iletişim biçimi dinleme ve konuşmayı kapsayan sözlü iletişimdir. Bu anlamda sözlü iletişim ve aktif öğrenme etkinlikleri birbirini besleyen ve tamamlayan süreçlerdir.

Aktif öğrenmede kullanılan teknikler eğitim ortamında çok yönlü iletişimin sağlanmasına katkı sunmaktadır. Bu anlamda aktif öğrenme öğrencilerin üst düzey konuşma dinleme becerisi kazanmalarına imkan vermektedir.

Aktif Öğrenmede Öğrencinin Roller: Aktif öğrenme, öğrencinin yaratıcılık gücünün gelişmesine imkan vermektedir. Bu anlamda aktif öğrenmenin önemli amcalarından birinin öğrencinin yaratıcılık ve iş birliği yönünü en iyi şekilde ortaya çıkarmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Aktif öğrenme ile öğrenci, önemli olduğunu toplumsal yaşamdaki rolünü, farklılıkları ve derse katılımın gerekliliğini, öz düzenleme ve bireysel farkındalık olgusunu fark eder. Öğrenmede kendine en uygun öğrenme stilini seçerek buna özgü öğrenme stratejileri geliştirir. Silberman (1996),bu bağlamda öğrenci merkezli öğrenmeyi üç aşamada ele alır.

- Öğrenme etkinliğinin ilk anından itibaren öğrenciyi etkin kılma
- Bilgi beceri ve tutum bağlamında etkin kılma
- Öğrenme rol model olarak etkin kılma (Şahinel, 2003: 31-34).

Aktif öğrenmede geleneksel anlayışın dışına çıkılarak öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi

amaçlanır. Bireysel farkındalıktan grup ile işbirliğine yönelik bir geçiş söz konusudur. Bu,

öğrencinin duyarlılığını, belli bir gruba aitlik duygusunu, saygı ve iş birlikli çalışma yönünü

geliştirmektedir. Ayrıca Belli bir zaman sınırlaması olmadan öğrencilerin çalışmalarını

yapmaları ve değerlendirmelerine olanak verir. Etkin öğrenme yöntemiyle öğrencinin öğrenme düzeyinde birçok farklılık meydana gelmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir

- Öğrenci öğrenmede zihinsel süreçleri daha aktif kullanır.(Özsoy,2004)
- Dönüt ve değerlendirme aşamasında global düşünme gerçekleşir(Orhan,2010).
- İşbirliği ve yardımlaşma duyguları daha fazla ön plana çıkar (Orhan,2010).
- Bireyin yaratıcılık yönü gelişir.
- Olaylara tek yönlü değil çok yönlü bakış açısı ile bakma kavramı gelişir.
- Doğruluk ve netlik unsurlarını araştırır.
- Merak ve araştırma yönü ön plandadır (Marzano, 1992).
- Çalışma stilini oluştururken dikkat unsurlarının neler olduğunu kavrar
- Zamanı etkin kullanmanın yollarını geliştirir.
- Bilgi ve yeteneğinin farkındalığını kavrar.
- Çalışmasını belli hedefler ve planlamalar doğrultusunda gerçekleştirir.

Aktif öğrenmede, sadece başarılı öğrencilerin belli hedeflere ulaşması amaçlanmaz, başarılı öğrencilerle birlikte daha az başarılı öğrencilerin, yardımlaşarak, bilgi ve deneyimlerle ilgili paylaşımlarda bulunarak, başarı düzeylerini yukarılara çekmeleri de amaçlanmaktadır.

Örneğin aktif öğrenme grup çalışması ile öğrenciye belli sorumluluk bilinci kazandırılarak öğrenci iş birliğine teşvik edilir. Birlikte, yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri öğrencinin akademik ve sosyal iletişim becerilerinin üst düzeyde gerçekleşmesi sağlanır.

Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü: Aktif öğrenmede, öğrenme süreci boyunca öğretmen ve öğrenci karşılıklı iletişim halinde birlikte çalışırlar. Bu bağlamda öğretmenin öğrenmeyi en etkili ve kalıcı şekilde öğrenciye aktarmakla sınırlı değildir. Aktif öğrenmede öğretmenin temel rolü bilgiye ulaşmada öğrenciye kılavuzluk yapmaktır.

Diğer bir deyişle aktif öğrenmede öğretmen, öğrenme ortamında gerekli gördüğü fiziksel hazırlıkları yapan, öğrenmenin amaçlarını belirleyen, belirlenen

amaçlara ulaşabilmek için başvuru kaynaklarını tanıtan, öğrencileri başvuru kaynaklarına yönlendiren, başvuru kaynaklarından nasıl yararlanılacağını pratikte gösteren kişidir. Bilgiye ulaşan öğrencinin bilgiyi yapılandırma ve gerçek yaşama tatbik etmesi sürecinde yanında olan kişidir öğretmen.

Aktif öğrenme sürecinde, öğretmenin öğrenciye karşı tutumu önemlidir. Öğretmen yeni bilgilerin eski bilgilerle ilişkilendirilerek anlaşılmasını sağlamak için sınıf ortamında gerekli etkinlikleri planlayan, öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönelten kişidir. Aktif öğrenmede öğretmen öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunu yükleyen ama onu öğrenmede yalnız bırakmayan, ona cesaret veren, öğrenme şevkini artıran, öğrencisini her yönüyle yakından bilen, ona kaldıramayacağı yükü vermeyen kişidir.

Özetle, aktif öğrenmede öğretmen; aktif öğrenme süreci boyunca öğrenciye yönelik güdüleme, yol gösterme, yaratıcı düşünme, esnek yaklaşma, gerekli bilgiyi kullanma ve kullandırma yeterliliğine sahip kişidir (Açıkgöz,2003:34-40).

Aktif Öğrenme Teknikleri: Eğitimin temel amacı öğrenmeyi öğretmek ve bireyi yaşama hazırlamaktır. Bu bağlamda uygulanan eğitim programı çerçevesinde kullanılması için önerilen öğrenme tekniklerinin amaçlar doğrultusunda kullanılması gerekli ve önemlidir. Öğrencilere çağdaş öğrenme ortamları sunmak için kullanılan yöntemler ve stratejiler sürekli geliştirilmektedir (Özsoy,2004).

Aktif öğrenme anlayışında önemli amaçlardan biri, öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğini açığa çıkarmak, öğrenme düzeyini en üste seviyeye çıkarmaktır. Aktif öğrenme anlayışında öğrenci öğrenme eyleminin merkezindedir. Her öğrencinin öğrenme stilleri öğrenme planlanırken dikkate alınır. Bu nedenle olabildiğince farklı duylara hitap eden farklı öğrenme tekniklerine başvurulur. Öğrenme-öğretmede başvuru tekniklerin ortak özelliği öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân vermesidir. Y yaparak yaşayarak öğrenmelerin tercih edilme nedeni beceri geliştirme odaklı olmasıdır.

Bu çalışmada da öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi için uygun öğretim teknikleri tercih edilmiştir.

Bonwel ve Eison'a (1991: 162) göre aktif öğrenme-öğretim teknikleri ile canlandırmalar, grup tartışmaları, problem çözme ve rol yapma gibi yöntemleri kapsar. Aktif öğrenme tekniklerinde kullanılan yaratıcı drama, rol oynama, tartışma gibi etkinliklerle öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, etkili ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanması, örtük yeteneklerin gün yüzüne çıkarılması amaçlanmaktadır.

Aktif öğrenmede öğrenen merkezli birçok teknik bulunmaktadır. Burada bunların bazılarını kısa kısa değinilmiştir.

Akvaryum (İç Çember): Bu teknikte sınıf içi tartışmaları ortaya çıkarmak oldukça fazla sayıda öğrencinin katılımını sağlamak amaçlanmaktadır. Böylece öğrenme sürecinde öğrencinin farklı öğrenme stilleri ile öğrenmesi sağlamak önemsenmektedir. Bu teknikte tartışmalar çember içinde yapılmaktadır. Daha önce belirlenen tartışma konusu ile ilgili konuşmak , tartışmaya dahil olmak isteyenler iç çemberde, tartışmaları izlemek isteyenler ise dış çemberde yerlerini alırlar. Konuşmacı da konuşma çemberlerinin ortasına konulan koltuğu oturarak konuşmasını buradan yapar, soruları cevaplar. Bu tekniğin uygulama aşamaları ise şu şekildedir:

- Sınıf düzenine uygun olacak şekilde sıralar iç içe geçmiş çemberler şeklinde düzenlenir. Eğer mevcut sınıf düzeni bun uygun değilse sınıfın uygun bir yerine çember çizilir. Çember iki yönlü oluşturulur.
- Problem durumunun açıklanması ve öğrencilere bu süreçte neler yapılacağını söylenmesi
- Öğrencilerin Tartışmaya hazırlanmalarının sağlanması
- İç ve dış çemberin oluşturulması
- Tartışmaya giriş
- Tartışmanın sonuçlanması
- Tartışmanın değerlendirilmesi (Açıkgöz,2006:129)

Bu teknik öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Akvaryumda öğrencinin konuşma ve dinleme kurallarına riayet etmesine dikkat edilir.

Paylaşmalı Öğrenme: Etkin öğrenme sürecinde öğrenmede güdü ve hatırlamanın daha iyi gerçekleşmesi için uygulanan bir tekniktir. Bu teknikte takım olma olgusu ön plandadır. Böylece öğrenmeyi paylaşma temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Uygulama basamakları şu şekildedir:

- Öğrencilerin öğrenme materyallerine yönlendirilmesi
- Takım çalışmasının daha çok ön plana çıkarılması

Teknikte parçadan bütüne değil bütünden parçaya hareket öğrenme ilkesi/anlayışının öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır.

Geniş bir alanda uygulanması, fazla kaynağa ihtiyaç duyulmaması ve öğrenmede farkındalık ve gelişme sağlaması tekniğin üstün yanlarıdır.

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası, aktif öğrenme teknikleri içinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Beyin fırtınası yöntemi tekniği; bir konu üzerine düşünmek ,çözüm üretmek ve karar verme süreçlerini kapsar. Beyin fırtınası ile özgür bir düşünme ortamında farklı fikirlerin üretilmesi hem bireye saygı hem de hoşgörüyeye dayanan bir iletişim ortamı sağlar. Bu teknikte sınıfta bulunan öğrencilerin tümünün tartışmaya katılması konuyu akıcı ve zevkli hale getirmektedir. Beyin fırtınası tekniği bazı kaynaklarda buluş tekniği şeklinde de isimlendirilmektedir (Demirel,2009:101).Bu teknikteki bazı temel ilkeler şu şekildedir:

- Problem durumunun ortaya konulması ve oldukça fazla fikrin üretilmesi
- Çözüm için oluşturulan her fikir özgür bir şekilde dile getirilir
- Ortaya konulan fikirlerin ayrıntıya girilmeden söylenmesi amaçlanır
- Beyin fırtınası tekniği ile, öğrencide yaratıcılık ve olaylara global düşünme yöntemi kazandırılır.
- Sınıf ortamında derse etkin katılım sağlanır .Böylece sınıfta canlılık ve merak duygusu taze tutulur.
- Farklı fikirlere karşı hoşgörülü bir ortam oluşmasına katkı sağlar.
- Konuşmanın zihinsel süreçler olarak geliştirilmesinde temel olur.

- Beynin sağ küresinin aktif kullanımı sağlanarak yenilikçi yön ön plana çıkar.

Kartopu: Sunulan problem durumu ya da konu ile ilgili olarak öğrencinin ilk olarak bireysel düşünmesi daha sonra iki, dört ve sekiz kişilik gruplar ile farklı açılardan tartışmaları sağlanır. En son konu karara bağlanır. Bu tartışma tekniğinin bu şekilde isimlendirilmesinin kişi ve fikirlerin sürekli artmasıdır. Kartopu, hem bireysel hem grup olarak düşüncelerin rahat bir şekilde ortaya konmasını ve değerlendirilmesini baz alan bir tekniktir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: Düşünmenin farklı şekillerde öğretilmesi ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu konu ile ilgili çalışmalara bakacak olursak 1980'lerin başında Edward De Bono'nun eğitim sistemine sunduğu Altı Şapkalı Düşünme Tekniği karşımıza çıkmaktadır. Bu teknikle olaylara farklı açılardan bakmak bireyselliğe saygı gösterme ve alınacak önemli kararlara yardımcı olma temel gayedir. Bu teknik ile duygu, mantık, yaratıcılık ve bilginin farkındalık yönü ortaya konularak çok yönlü düşünme sağlanmaktadır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde her şapkanın rengi değişik karakter ve düşünce şeklini ifade eder. Bu anlamda rol oynama tekniğidir. Çünkü şapka hangi renk ise kişi taktığı şapkanın temsil ettiği fikir üzerinde yoğunlaşır ve bu yöndeki fikirlerini paylaşır. Altı şapkalı düşünme tekniğinde kullanılan şapkaların renkleri ve özellikleri:

Beyaz Şapka: Olaylara tarafsız bir gözle bakmayı ifade etmektedir. Bu şapka olgular ve bunlar arası sayısal ifadeler ile ilgilenir. Elde edilen bulguların objektif bir bakış açısı ile değerlendirilmesi amaçlanır. Bu şapkada kişisel görüşlere yer verilmez.

Kırmızı Şapka: Olaylara mantıksal gerçekçilik boyutunda değil, duygu ve sezgilerin ön plana çıkarılması yolu ile bakmaktadır. Kırmızı şapka duyguların şekil almış halidir. Bu şapka ile karşıdaki kişiye yönelik duygu ve izlenimlerin neler olduğu rahat bir şekilde araştırılması amaçlanmaktadır.

Siyah Şapka: Bu şapka yargılamanın şapkasıdır. Başka bir deyişle olumsuzluk kesin hüküm ifade eder. Daima akılcılık ön plandadır..Duyguları önemsemez.

Olaylara daima olumsuz bir şekilde bakar ve yorumlar. Herkes tarafından kabul gören gerçekleri açıklar.

Sarı Şapka: Bu şapkada olumluluk duygusu ön plandadır. Olguları nedenleri ve yararları açısından değerlendirir. Aklın ışığında değerli ve yaralı olan şeyleri araştırır. Yapıcı ve üretici kimliği ön plana çıkarmaktadır.

Yeşil Şapka: Alternatif çözümlerin, değişimin ve yaratıcılığın şapkasıdır. Bu şapkayı takan birey fikir üstüne farklı fikirleri üretmeyi amaçlar.

Mavi Şapka: Olaylara kontrollü bir şekilde yaklaşılmasına vurgu yapar. Konu ile ilgili gerçekleşen faaliyetlere bakar. Konunun temel noktasını ortaya koyar ve bu bağlamda düşüncelerin şekillenmesini sağlar(Susar Kırmızı,2007).

Bu yöntemde bilginin çok yönlü kategorize edilmesi amaçlanır. Farklı düşüncelere yer vererek olayları tek boyutlu bir bakış açısından çıkarır. İşbirlikçi bir yolla düşüncelerin paylaşılmasını sağlar ayrıca düşüncelere saygı ve hoşgörünün temellendirilmesini esas alır.

Kum Saati: Bu teknik ile öğrenmenin kolay bir şekilde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Temel nokta öğretilenlerin anımsanması ve yeni bilgiler ile bütünleştirilmesidir. Bu tekniğin aşamalarına bakıldığında ilk olarak tahtaya bir kum saatinin çizilmesi ya da öğrencideki kağıtlara kum saatinin çizilmesi şeklindedir. Kum saatinin tam ortasına kazandırılmak istenen konu verilecektir. Kum saatinin üst kısmına ise öğrenme malzemesine yönelik bilgiler üst tarafa yazılır. Konu anlatımına geçilir. Öğrenme malzemesindeki ana temalar alt taraflara yazılır. En son olarak ise oluşturulan kum saatleri tek tek açıklanır. Kum saati tekniği ile daha çok yeni öğretilecek konunun eski öğretilecek konu ile bir bütün olarak sunulması ile eski yeni bilgi arası bütünlük oluşturulması amaçlanır(Dülger,2011).

Kart Gösterme: Aktif öğrenme tekniklerinden biri olan kart gösterme tekniği öğrencinin öğrenmelerine yönelik gözden geçirme değerlendirme, analiz yapma karar verme gibi birçok fırsat sunmaktadır. Kart gösterme tekniğinde öğrencilere farklı renklerde 3/5 adet kart sunulmaktadır. Dağıtılan bu kartlardaki her bir renk bir anlam ifade etmektedir. Öğretmen öğrenmeye yönelik bilgi verir.

Daha sonra öğrenci kartı seçer ve sıranın üstüne koyar. En son aşama olarak ise neden seçtiğine dair öğrenci yorum yapar(Kardaş,2014).

Bilgi Kese Kağıdı: Konunun ön bilgiler ile temellendirilmesini baz alan bir tekniktir. Ön bilgilerin yeni öğrenilen bilgiler ile aynı oranda kullanılıp bir sentez olarak sunulması amaçlanır. Konuya yönelik farklı bakış açıların geliştirilmesi ve farklı konularda bilgilerin alınması amaçlanır. Bu teknikte öğrencilere kese kağıdı dağıtılıp işlenecek konuya yönelik anahtar isim olay ve kavramların çıkarılması amaçlanır. Kağıtta yazılanlara yönelik Öğrencilerin bir şeyler yazması amaçlanır ya da boş bırakmaları beklenir.2 ve 4 kişilik gruplar oluşturulur ve öğrencilerin yazdıklarını grup üyeleri ile paylaşmaları amaçlanır. Daha sonra öğrencilere dağıtılan küçük bilgi kartları ile eski ve yeni öğrendiklerine yönelik yazmaları amaçlanır. Son aşama olarak kese kağıdında yazılanların sınıfta paylaşılması amaçlanır(Kardaş,2014).

Tombala: Bu teknikte amaç öğrencilere oyun oynama yöntemi ile konunun kavratılmasını sağlamaktır. Konuya yönelik merak uyandıracak yönlerin sunulması ve dikkatin en iyi şekilde konuya verilmesinin sağlanması amaçlanır. Bu teknikte ana düşüncenin ön plana çıkarılması amaçlanır. Bu bağlamda ana düşüncenin tombala kartonlarına yazılması ve bazı kısımlar boş bırakılarak karışık dağıtılır. Bu kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğretmen konuyu anlatırken öğrenciler bahsi geçen kavramların üzerlerini kapatması amaçlanır. Yatay dikey ve çapraz çizgilerin üçünü de kapatan öğrencini tombala demesi ve bu şekilde oyunun ilerlemesi amaçlanır. Bu tekniğe bakıldığında asıl amaç konunun ana temelini ve verilmek istenen düşüncenin kavratılmasını sağlamaktır. Özellikle dil bilgisi konularından anlamaya düzeyi zor olan konular için uygulanabilir. (Kardaş,2014).

Zihinsel Haritası: Kavramlar arası ilişkileri daha somut bir şekilde ortaya koymak için haritalar yardımı ile ilişki kurulmasına dayana bir tekniktir.Hem bireysel hem de grup olarak uygulanmaktadır.Bu yöntem ile öğrenci bilgiler arasında sistematik bir bağ kurmaktadır. Zihinsel haritalama ile öğrenci kadar kart hazırlanır Her öğrenciye dağıtılır. Kartların üzerine ise kavram ve ile ilişkili

olacak şekilde kartların üzerine yerleştirmeleri istenir.Son olarak hazırlanan haritalar sınıf ortamında sunulur(Açıkgöz, 2006: 131).

Sandviç Tereyağı-Ekmek Tekniği :Bu teknik iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan sandviç kısmını başka aşamalar takip eder ilk olarak öğrencinin bireysel çalışması daha sonra ise grup çalışması ortaya koyması amaçlanır.Bu aşamada somut bir ürün ortaya koymaları amaçlanır.Bu yapılırken grafik analiz vb bir çok yol kullanılır bundan dolayı sandviç olarak adlandırılır (Açıkgöz, 2011: 130). Sadece zihinsel becerilerini değil aynı zamanda psikomotor becerilerininide geliştirmeyi amaçlar.

Dedikodu :Öğrencilerin konuyu en iyi şekilde kavramaları temel sayıltıları anlamalarını sağlamak ve konunun eleştirel değerlendirilmesine katkı sağlayan önemli bir tekniktir.Bu teknik uygulanırken, öğrencilerin ikiyeşerli grup oluşturması sunulan konuya yönelik düşüncelerini veya soruları karşılıklı olarak paylaşım yeni ikili gruplar şeklinde sorular üzerine tekrar tekrar tartışmak ve ayrıntıları ön plana çıkarmayı sağlayan süreçleri kapsar. Bu teknikte amaç hem dinleme hem konuşma becerisinin en etkin şekilde kullanılmasını sağlamaktır .Hem konuşma kurallarının uygulaması hem dinleme becerisinin bütüncül özelliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır(Açıkgöz,2006).

Pazar Yeri:Bu teknikte amaç öğrencilerin çok daha iyi bir şekilde birbirlerini tanıması ve bu bağlamda işbirlikçi öğrenmelerde birlikte çözüm üretme ve paylaşma ortamını sağlamalarını oluşturmaktadır. Teknik aşama olarak öğrencilere kağıt parçalarının verilmesi ve belirlenen konular ile ilgili kağıtlara yazı yazmaları daha sonra bu kağıtları yakalarına takıp sınıf içinde dolaşmaları ardından yazılanlar ile ilgili soru gelirse cevaplamasının ardından son olarak beğenilen kağıtların değiş tokuş edilmesi ve bu kağıt değişiminin sebeplerinin sınıfta tartışılması ile son bulan bir etkinliktir. Bu etkinlikte amaç konuşma,dinleme ve yazma becerilerinin en iyi şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktır. (Açıkgöz,2006).

Soru Turu:Herhangi bir konunun sunumunun daha netleştirilmesinde varsa eksiklerinin gözden geçirilmesinde kullanılan bir tekniktir.Bu teknikte amaç öğrencilerin global düşünmelerini sağlamak yazma, soru analizi yapabilme,

açıklama ve üst düzey metabilşsel işlere katılmasını sağlamaktır. Aynı zamanda sınıfın düzey farkındalığını ortaya koyması tekniğin avantajlarından, biridir(Açıkgöz 2006).

Öğrenme Galerisi: Aktif öğrenmenin uygulandığı bu teknik, ünite değerlendirme sonunda genel olarak kullanılmaktadır. İlk olarak öğrenciler 2-4 kişilik değişimli gruplara ayrılır.Gruplar mevcut öğrenmeleri gözden geçirir ve belirlenen amaçlar etrafında listeler daha sonra listeler öğrenme düzeyini gösterecek şekilde duvarlara asılır. Öğrenciler listeleri inceler ve kendilerin de bulunan öğrendikleri ancak listelerine yazmayı unuttukları maddelere işaret koyarlar.Bu teknikte amaç öğrenme düzeyinin ne oranda ne kadar gerçekleştirildiğini sağlamaktır (Açıkgöz, 2011).

Konuşma Biletleri: Tartışma tekniklerinden biri olan konuşma biletleri, belirlenen eşit sürelerde konuşmalarını sunmalarına fırsat veren bir tekniktir. Bu teknikte amaç, konuşma kurallarına uygun olarak öğrencilerin kendilerine sunulan sürede konuşmalarını tamamlamalarını sağlamaktır. Bir tartışma tekniği olan konuşma biletlerinde öğrencilerin zamanı aktif ve verimli şekilde planlamaları amaçlanır. Bu teknik uygulanırken her üç bilet verilir. Her biletin belli bir aralıkta konuşma süresi vardır. Öğrencilerin biletlerinin geçerliliği verilen süreler kadardır. Süre bitince bilet hakkı da biter. Bu teknik konuşma ve dinleme kurallarının uygulanmasını sağlamak için oldukça elverişli bir uygulamadır(Açıkgöz 2011).

2.4.9.Aktif Öğrenme Üzerine Yapılan Bazı Yayınlar

Kitaplar

Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık

Afyon, A., Kaya, M. A., Yağız, D. (2009). *Genel Biyoloji Canlılar Bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akbayır, (2014). *Nasıl Konuşabilirim?*. Ankara: Pegem Akademi.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

- Açıkgöz,K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir.Kanılmaz Matbaası.
- Aktaş, Ş, Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım, Kompozisyon Sanatı*,Ankara:Akçay Yayınları,
- Bridge, B.(2003). *Okulda İletişim*, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Calp, M. (Editör) (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ceran, D. (2012). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine*
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul:Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*.Ankara: Peyma Yayıncılık
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara:MEB Yayınları. 122
- Demirel, Ö. Şahinle, M. (2003). *Türkçe Öğretim*, Ankara,Peyma Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Peyma Yayıncılık
- Ergin, M.(1985). *Türk Milli Kültürü ve Dünya Görüşü Üzerine*. Kubbealtı Yayınları
- Ergin,M,(2002). *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul, Bayrak Basımevi
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*,Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Önen, A. (2004). *Türkçeyi Türkçe Konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aşıkçı, E. (2003). *İmaj İletişim ve Beden Dili*, İstanbul,Hayat Yayınları.
- Özbay, M., (2006)., *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-II* Ankara, Öncü Kitap
- Özbay, M. (2011). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*,Ankara:Öncü Basımevi
- Salmış F. (2011). *Konuşma Estetiği ve Diksiyon*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Şahinel, S , (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK. (2010). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizyürek, E., Erdem, İ., Temizkan, M. (2014). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi

Topçuoğlu Ünal, F., Özden, M. (2014). *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Öğrenme*, İzmir,Kanyılmaz. Matbaası.

Yalçın, A, (1997).Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım, Ankara,Akçay Yayınları.

Yalçın, A(2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri,Yeni Yaklaşımlar.Ankara:Akçay Yayınlar

Yılmaz, M. (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Zillioğlu, M. (1996). İletişim Nedir?. İstanbul: Cem Yayınevi.

Makaleler

Badke, W. (2010). Foundations of information literacy: learning from Paul Zurkowski. Online 34(1), 48-50.

Ceran, D. (2012). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. The Journal of Akademic Social Science Studies, Cilt Sayı: 5 (8): 337-358

Engin, A. O., Calapoğlu, M., Gürbüzöglü: (2008). *Uzun Süreli Bellek ve Öğrenme*. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi: 2: 251-262.

Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Southem Connecticut State University, Connecticut, unpublished master's thesis

Johnson, D. W., Johnson R. T. (1991). *Teaching Children to be peace makers*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kagan: (1989). *The structural approach to cooperative learning*. Educational Leadership, 47 (1), 12-15.

Kardaş, M.N. (2014). İş birlikli ve Geleneksel Grup Çalışmasının Dil Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi, Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8 Summer 2014

Kardaş, M.N. (2013a) Birlikte öğrenme tekniğinin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarılarına etkisi, Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, Cilt/Volume: 10 , Sayı/Issue: 23: 81-96

Kardaş, M.N. (2013b) İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 p. 1781-1799,

Kardaş, M. N. (2013). İş Birlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kuru, O. (2013). *Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Geliştirme*. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi: 1: 88-105.

Slavin, R. E. (1980). *Cooperative learning*. Review of Education (Editör Michael J. Dunkin). Oxford Pergamon Press 31-33

Slavin, R. E. (1988). *Small group methods, The international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Editör Michael J. Dunkin). Oxford Pergamon Press. 31-33

Sevim, O., Varışoğlu, B. (2014). *Akademik Çelişki Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Kavram Öğrenme Başarılarına Etkisi*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16: 2: 229-247.

Şahin, E. (2013)Jigsaw ve Küme Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerindeki Başarı ve Tutum üzerine Etkisi H. U. Journal of Education, 28(2), 521-534

Vural Yaman, H., Karaarslan, F. (2012). *Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History ofTurkish or Turkic, Volume 7/4, p.545-563.

Tezler

Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Dülger, M. (2011). *Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. 9 Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gökkaya, H. (2008). *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Bolu.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, problem cümleleri, yöntemi, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 5.sınıf öğrencilerinin; Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dinleme beceri ve başarılarını geliştirmede aktif öğrenme tekniklerinin etkisini belirlemek ve aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir.

Çalışmanın temel problem cümlelerini, aktif öğrenme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde bir etkisi var mıdır? 5. Sınıf öğrencilerin Türkçe sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir? Soruları oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada aktif öğrenme yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine, Türkçe konuşma kaygılarına, Türkçe dinleme beceri ve başarılarına ve öğrencilerin aktif öğrenme yöntemi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte yer aldığı “Karma Araştırma Yöntemi” kullanılmıştır.

Creswell (2006, s. 8)’e göre karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar, tekli (single study) veya çoklu çalışmalar (multiple studies) içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsar. Nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı olarak incelenmesi (Creswell, 2012, s. 20), bu verilerin birbiriyle karşılaştırılarak birbirini destekleyip desteklemediğinin belirlenmesi araştırmacılara güçlü ve güvenilir sonuçlar sunmaktadır. “Hem nicel hem de nitel yöntemi içeren karma yöntem yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, bu yöntemin son yıllarda

araştırma sorularına yanıt için en iyi yaklaşım olduğunu fark etmişlerdir” (Snyder'den aktaran Kaya, 2010, s. 91).

Verilen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere çalışma iki boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda deneysel süreçler işletilmiştir. Araştırmanın bu boyutunda deneysel araştırma desenlerinden ön test -son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Karasar (2014, s. 87) deneysel desenleri, “Neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan doğruya araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir.” şeklinde açıklarken Özmen (2014, s. 49) deneysel desenli araştırmaları, “sistemik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır.” şeklinde açıklamaktadır.

Büyüköztürk deneysel araştırmalarda elde edilen verilerin araştırmacılarca oldukça güvenilir bilgiler verdiğini savunmaktadır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına göre, “Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s. 12).

Karasar da deneysel araştırmalar için, "doğal veya yapay koşullarda ancak araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve ortaya çıkan sonuçların izlenmesiyle olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır” (Karasar, 2014, s. 88).

Bu araştırma da deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada deney ve kontrol grupları random/seçkisiz (yansız atama/rastgele atama) yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test verileri geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçeklerle toplanmıştır. Ölçekler öğrencilere elden ulaştırılmış ve toplanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerileri için “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)”, Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin belirlenmesi için “Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)”, Türkçe dinleme başarılarının belirlenmesi için “Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)”, Türkçe dinleme becerilerini belirlemek için “Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (AÖUYGAF)” kullanılmıştır. AÖUYGAF sadece deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubundaki deneysel süreçler sonunda AÖUYGAF, araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine dağıtılmış ve toplanmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplamak için tercih edilen yöntemlerinden biri hedef kitlenin durumla ilgili görüşlerine başvurmaktır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 39)’e göre bu yöntem, “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde açıklanmaktadır. Bulut (2015, s.69)’a göre de bu yöntem, insanların tecrübeleri, fikirleri, eleştirileri, beğenileri, duyguları, tutumları, inanç ve ideolojileri ile ilgili bilgi edinmek için bilimsel çalışmalarda son derece etkilidir. Tablo 1’de araştırma/çalışma deseni gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Boyunca (Süreç)	Uygulama Sonrası (Son Test)
Deney Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Aktif Öğrenme Yöntemi Etkinliklerine Dayalı Türkçe	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)
	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)		Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği

	Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)	(TKKÖ)
	Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)	Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)
	Kişi Bilgi Formu (KBF)	Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)
		Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (DUYGAF)
Kontrol Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)
	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)
	Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)	Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)
	Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)	
	Kişi Bilgi Formu (KBF)	Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)

Türkçe Öğretim Programı Amaç ve Kazanımlarına
Uygun Türkçe Dersi

Veri toplama süreci ile ilgili sayılıtlar;

- Araştırmada alan uzmanı bağımsız gözlemci/değerlendirici Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenme ön-son test uygulamalarında “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği”ni tarafsız bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

- Araştırmada deney ve kontrol 5.sınıf öğrencilerinin ön-son test uygulamalarında “Türkçe Konuşma Kaygısı” ölçeğinde yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test uygulamalarında “Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)’nde yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmada alan uzmanı bağımsız gözlemci/değerlendirici Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenme ön-son test uygulamalarında “Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)” ni tarafsız bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.
- Bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’nda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

3.3. Araştırmanın Sınırlıkları

- Bu araştırmadaki çalışma grupları Van ili İpekyolu ilçesinde eğitim faaliyetlerini sürdüren bir kamu ortaokulunun 5A ve 5B şubesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama araçları “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)”, “Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)”, “Türkçe Dinleme Farkındalığı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)”, “Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)” ve “Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (DUYGAF)” ile sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel uygulamaları 8 hafta ile sınırlıdır.

3.4. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını Van ili, İpekyolu ilçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren bir kamu ortaokulunda öğrenim gören 61 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test verileri ile kişi bilgi formundaki demografik özellikleri göz önünde bulundurularak 30 öğrenci bir şubeye, kalan 31 öğrenci de başka

bir şubeye alınmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken random/yansız atama yoluna başvurulmuştur. Buna 30 öğrencinin bulunduğu gruba deney grubu, kalan 31 öğrencinin bulunduğu gruba ise kontrol grubu denmiştir. Bu süreç bir sonraki başlıkta açıklanmıştır.

Yaklaşık bir eğitim-öğretim dönemi boyunca sürdürülmesi gereken deneysel çalışmalar söz konusu olduğu için uygulama okulu ve sınıfı belirlenirken araştırmacının görev yaptığı okul ve ders verdiği sınıflar seçilmiştir. Nitekim deneysel süreçleri öğreticiden kaynaklanan faktörler olumlu ve ya olumsuz etkileyebilmektedir. Bu faktörleri minimize edebilmek için araştırmacının çalıştığı kurumun seçilmesi, sağlıklı veriler elde edebilmek adına gerekli ve önemlidir. Çünkü yaklaşık bir öğretim boyunca uygulayıcı/ların özverili çalışmaları, dikkatli olmaları, fedakârlıkta bulunmaları gerekmektedir. Dahası araştırmacının öğretmen olarak bu kurumda çalışmış olması bir takım prosedürlerin yerine getirilmesinde kolaylık sağlamıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi:

Çalışmalara başlamadan önce benzer niteliklere sahip gruplar oluşturmak için öğrencilerin Türkçe konuşma ve dinleme yeterlikleri incelenmiştir. Öğrencilerin konuşma ve dinleme yeterlikleri ile ilgili inceleme işlemi, öğrencilerin eğitim gördüğü okulda görevli olan iki Türkçe öğretmeni ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı ve iki Türkçe öğretmeni 2 ders saati boyunca öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini "Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği" ile eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Bunun için her öğrenciye 3-5 dakikalık hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerden daha önce yaşadıkları ve unutamadıkları bir anılarını anlatmaları istenmiş, anlatımlar devam ederken alan uzmanı Türkçe öğretmenleri ve araştırmacı likert tipte hazırlanmış Türkçe konuşma becerisi ölçeğini her öğrenci için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Bu işlemden sonra Türkçe öğretmenlerinin verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınarak öğrencilerin yeterlikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerileri ile ilgili yeterliklerini belirlemek için de "Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)" kullanılmıştır. Bu amaçla TDBÖDÖ her öğrenci için çoğaltılmış ve öğrencilere

elden ulaştırılmış ve toplanmıştır. Bu işlemlerden sonra öğrencilerin sözlü iletişim yeterlikleri çıkarılmış ve bu verilerden hareketle öğrenciler eşit iki şubeye ayrılmıştır. Şubelere ayırma işleminde öğrencilerin demografik özellikleri de dikkate alınmıştır. Bu işlem *eşleştirilmiş seçkisiz desen* doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrenciler de gruplara denk dağıtılmıştır.

Sonuç olarak benzer akademik ve demografik özelliklere sahip öğrencilerin 30' 5/A şubesinde, 31'i se 5/B şubesinde yer almıştır. Her iki şubenin benzer demografik özelliklere sahip olması nedeniyle deney ve kontrol şubeleri/grupları belirlenirken random/yansız atama yoluna gidilmiştir. Rastgele yapılan atamada 30 öğrencinin öğrenim gördüğü 5A şubesi "Deney", 31 öğrencinin öğrenim gördüğü 5/B şubesi ise "kontrol" grubu olarak belirlenmiştir. Deney- kontrol gruplarının konuşma ve dinleme becerisi ön test başarı durumları Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney-Kontrol Gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi Ön başarı Durumları

Test	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Serbestlik Derecesi	t	p
Ön test	Deney	30	68,20	9,234	1,686		,766	,447
	Kontrol	31	66,81	4,094	,735	59		

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma başarı puanları neredeyse birbirine denktir. Deney grubu puanı 68,20 iken kontrol grubu puanı 66,81 dir. İki grup başarı puanı arasındaki 0,60'lık fark istatistiksel açıdan da anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4. Deney-Kontrol Gruplarının Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test Başarı Durumları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Ön	Deney	30	19,63	2,236	59	1,047	,299

test	Kontr	31	19,00	2,477
	ol			

Tablo 4' te de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dinleme başarı puanları neredeyse birbirine denktir. Deney grubu puanı 19,63 iken kontrol grubu puanı 19,00'dır. İki grup başarı puanı arasındaki 0,63'lük fark istatistiksel açıdan da anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

3.5. Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarında uygulamalara başlamadan önce öğrencilerin mevcut Türkçe konuşma becerileri, Türkçe konuşma kaygıları, Türkçe dinleme beceri ve başarılarının her iki grupta ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın ön test ve son test uygulamalarında kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Veri Toplama Araçları

Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ): Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ile ilgili yeterliklerini belirlemek amacıyla, alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda ilgili alan yazın taranmış ve amaca hizmet eden madde ve faktörleri içeren Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)'nin kullanılmasına karar verilmiştir.

24 maddeden oluşan ölçeğin 20 maddesi olumlu, 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Çintaş Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından geliştirilen ölçek; "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4) Orta derecede katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin çalışma grubuna uygun olup olmadığının test edilmesi için Van il merkezinde eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren ve benzer demografik özellikler taşıyan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir ortaokulda yüz (100) öğrenciyle ön uygulama yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,801 olarak belirlenmiştir. Bu tutarlık katsayısı, ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri ,826 bulunmuştur. Kontrol

grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de ,874 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin bu araştırma için kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe Konuşma Becerisi ölçeği araştırmacı ve 2 Türkçe öğretmeni tarafından ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleri birbirinden bağımsız olarak her öğrenci için ayrı ayrı şekilde, öğrencinin unutamadığı bir anısını anlatırken doldurmuşlardır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24'tür. Ölçekten alınan puan değeri 120'ye yaklaştıkça konuşmanın niteliğinin arttığı, puan değeri 24'e yaklaştıkça ise konuşmanın niteliğinin düştüğü kabul edilmiştir. Ölçek boyutları ve maddeleri için çalışmanın ilgili "Ekler"ini inceleyiniz.

Bu çalışmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren Derya Çintaş Yıldız ve Mustafa Yavuz'dan e-mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ): Araştırmanın konuşma kaygısı verileri Sevim (2012) tarafından hazırlanan "Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)" ile elde edilmiştir. Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için Oğuzhan Sevim'le iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin kapsam geçerliği için yine uzman görüşüne başvurulmuş, olumlu dönütler alındıktan sonra ölçeğin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği yapılandırılmış 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütün maddeleri anlamca olumsuz yargılardan oluşmaktadır.

Ölçek maddeleri üç alt boyuttan oluşmaktadır. 1-11. maddeler "konuşmacı odaklı kaygı", 12-17. maddeler "çevre odaklı kaygı" ve 18-20. maddeler "konuşma psikolojisi odaklı kaygı" ile ilgilidir.

Ölçek, 5'li Likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek dereceleri, 1: Hiçbir zaman, 2: Çok az, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman şeklinde puanlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Puanlar yükseldikçe Türkçe konuşma kaygısının arttığı, düştükçe kaygının düştüğü kabul edilmiştir. Tablo 5'te katsayı aralığı, puan aralığı, Türkçe Konuşma

Kaygısı Ölçeği derecelendirme verileri ve verilerle ilgili yorumlara dair bilgiler verilmiştir:

Tablo 5. Konuşma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralıkları

Katsayı aralığı	Puan aralığı	Derecelendirme	Yorum
1.00–1.80	20-36	Hiçbir zaman	Çok düşük kaygı
1.81–2.60	37-52	Çok az	Düşük kaygı
2.61–3.40	53-68	Bazen	Orta
3.41–4.20	69-84	Çoğu zaman	Yüksek kaygı
4.21–5.00	85-100	Her zaman	Çok yüksek kaygı

Tablo 5 incelendiğinde, 20-36 puan aralığının “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığının “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığının “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığının “yüksek düzey kaygı”, 85-100 puan aralığının ise “çok yüksek kaygı” olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmede kullanılan KKÖ'nün ön uygulamayla güvenilirliği test edilmiştir. 100 öğrenciyle ön uygulama yapılmış, yapılan ön uygulama neticesinde ölçeğin bu çalışma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,803 şeklinde belirlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri 0,814 bulunmuştur. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de 0,825 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin amaca hizmet eden maddelerden oluştuğunu ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe Konuşma Kaygısı ölçeği araştırmacı tarafından ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Türkçe Dinleme Farkındalığı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDFÖDÖ) : Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme becerisi başarılarını belirlemek için MEB tarafından alan uzmanları için önerilen Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDFÖDÖ) kullanılmıştır. Murat Özbay'ın da dinleme eğitimi kitabında önerdiği bu form kullanılmadan önce kullanılabilirliği test edilmiştir. Ölçek üçlü likert olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan ise 10'dur. Puanlar 30'yaklaştıkça dinleme başarısı artmakta, 10'yaklaştıkça düşmektedir. Ölçeğin ön test uygulamasında elde edilen Cronbach Alpha değeri de 0, 735 bulunmuştur. Bir ölçeğin deneysel çalışmalarda kullanılabilmesi Alpha değerinin 0,60-0,99 arasında olması gerektiği belirtilmektedir. Bu yönüyle ölçek bu araştırma için kullanılabilir özellik taşımaktadır(Özbay, 2001).

Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ): Ön test son test uygulamalarında öğrencilerin dinleme becerilerinin tespitinden kullanılan ölçeklerden biri "Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)"dir. Bu ölçek MEB tarafından geliştirilmiş, alan uzmanı ve öğretmenlerin öğrencilerinin ilgili dil becerilerinin gelişimi hakkında bilgi edinmelerini sağlamak için tavsiye edilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek üçlü likert şeklinde tasarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 57 en düşük puan ise 19'dur. Puanlar 57'ye yaklaştıkça dinleme becerisi ile ilgili yeterlilik artmakta, 10'yaklaştıkça düşmektedir. Ölçeğin ön test uygulamasında elde edilen Cronbach Alpha değeri de 0, 781 bulunmuştur.

Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (AÖUYGAF): Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (AÖUYGAF) hazırlanmıştır. Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (AÖUYGAF) formu hazırlanırken bir soru havuzu hazırlanmış ve alan

uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alacak açık uçlu sorular belirlenmiş ve düzenlenmiştir.

Ölçeğin son şeklinde 5 açık uçlu soru yer almıştır.

Görüş alma formunda yer alan açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Bu çalışmayı evdiyseniz niçin sevdiğinizi; sevmediyseniz niçin sevmediğinizi yazınız?
2. Bu çalışmada öğretmeniniz size yapacağınız konuşma ve oyunlarla ilgili yeterli bilgi verdi mi? Anlatınız.
3. Bu çalışmada sizi en çok mutlu eden şeyler nelerdir?
4. Sizi bu çalışmadan soğutan, isteğinizi azaltan şeyler nelerdir?
5. Diğer derslerde de benzer çalışmalar yapmak ister misiniz?

3.6. Normallik Testleri

Bu başlık altında veri toplama araçlarından toplanan verilerin analizinde hangi istatistik tekniklerinin kullanılacağına karar vermek amacıyla yapılan normallik (normality test) analizlerine yer verilmiştir.

Deney- kontrol grubu verilerinin normal dağılım sergilediği durumlarda istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılırken verilerin normal dağılım sergilemediği durumlarda parametrik olmayan non-parametrik testler kullanılır (Kardaş, 2018).

Deneyisel çalışmalarda araştırma gruplarında yer alan katılımcı sayısı da normallik testinin belirlenmesinde önemlidir. Çalışma gruplarında yer alan toplam öğrenci sayısı 50'den fazla olduğu durumlarda "Kolmogorov-Smirnov" verileri dikkate alınırken çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı 50'den az olduğu durumlarda "Shapiro-Wilk" verileri dikkate alınır. Bu çalışmada gruplardaki denek/öğrenci sayısı 50'den az olduğu için (deney grubu 30, kontrol grubu 31) "Shapiro-Wilk" normallik testi sonuçlarına bakılmıştır.

Kline (2005, s. 63) 'e göre bir testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması;

basıklık (kurtosis) değerinin de 10'dan küçük olması yeterlidir. George ve Mallery (2003) de normallik aralığı için bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir (Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015, s. 281-282). Shapiro-Wilk testinin sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ($p > ,05$) da verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir (Shapiro ve Wilk; Razali ve Wah'den aktaran Löfgren, 2013). Tablo 6'da konuşma becerisine yönelik normallik testi bulguları verilmiştir.

Tablo 6. Konuşma Becerisi Normallik Testi

	İstatistik	Standart	Shapiro-Wilk	
		hata	İstatistik	p
Çarpıklık (Skewness)	.378	.607		
Basıklık (Kurtosis)	-.784	1.111	.710	.571

Tablo 6'daki Shapiro-Wilk değerleri de incelendiğinde p değerinin ,05'ten büyük ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Buna göre tablodaki 5'te konuşma becerisi test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($p=,571 > ,05$). Normallik testi verileri normal dağılım gösterdiği için Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ) ön-son test verilerinin analizinde parametrik testler kullanılmalıdır. Tablo 7'de Türkçe konuşma kaygısı normallik testi verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Konuşma Kaygısı Normallik Testi

	İstatistik	Standart	Shapiro-Wilk	
		hata	İstatistik	P
Çarpıklık (Skewness)	-.221	.725		
Basıklık (Kurtosis)	-.882	1.032	.854	.798

Tablo 7 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ve +3 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05'ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tabloda Türkçe konuşma

kaygısı verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p=,798 > ,05$) . Veriler normal dağılım gösterdiğinden öğrencilerin ön test-son test konuşma kaygısı verilerinin analizinde parametrik testler kullanılacaktır. Tablo 8’de Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ) normallik testi analiz verileri bulunmaktadır.

Tablo 8. Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Verileri Normallik Testi

	İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
Çarpıklık (Skewness)	-.272	.707	İstatistik	P
Basıklık (Kurtosis)	-.770	1.003	.910	.628

Tablo 8 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ve +3 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05’ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tabloda **Türkçe dinleme başarısı öz değerlendirme** verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p=,628 > ,05$) . Veriler normal dağılım gösterdiğinden öğrencilerin ön test-son test **Türkçe dinleme başarısı öz değerlendirme** verilerinin analizinde parametrik testler kullanılacaktır. **Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ) verilerinin normallik testleri tablo 9’da verilmiştir.**

Tablo 9. Türkçe Dinleme Becerisi Normallik Testi

	İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
Çarpıklık (Skewness)	-.301	.821	İstatistik	P
Basıklık (Kurtosis)	-.820	1.344	.821	.731

Tablo 9 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ve +3 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin

0,05'ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tabloda **Türkçe dinleme becerisi test** verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p=,731 > ,05$). Veriler normal dağılım gösterdiğinden öğrencilerin ön test-son test **Türkçe dinleme becerisi** verilerinin analizinde parametrik testler kullanılacaktır.

3.7. Veri Analizi

Bu başlık altında nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analizinde kullanılan nicel ve nitel analiz teknikleri anlatılmıştır.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde verilerin normallik test analizleri yukarı verilmiştir. Normallik test analiz sonuçlarına göre yapılacak analizler belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın Nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçlarından (Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği TKKÖ, Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ), **Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)** ve Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ) elde edilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılacaktır. Deney ve kontrol grupların her birinde yer alan öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için parametrik testlerden *t-testi* istatistiği kullanılmıştır. Bunun için analizlerde IBM SPSS 20.0 Statistics (Statistical Package for the Social Sciences 20.0) paket programı kullanılmıştır. Buna göre normal dağılım gösteren testler analiz edilirken; deney veya kontrol grubunun kendi içerisinde ön test - son test farklarının belirlenmesi için "*İlişkili Örneklemeler t- Testi*"; deney ve kontrol gruplarının ön-son test farklarının belirlenmesi içinse "*Bağımsız Örneklemeler t-Testi*" istatistiği kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel verileri Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (AÖUYGAF) ile toplanmıştır. Görüşme formları düşünüldüğünde bu formun açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüş alma formu olduğu söylenebilir. Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (AÖUYGAF) ile elde edilen verilerin analizinde nitel analiz teknikleri

kullanılmıştır. Bu bağlamda veriler “İçerik analizi” ve “Betimsel analiz” teknikleriyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi kullanılarak verilerdeki tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bu sayede ortalama, yüzde, frekans vb. gibi basit istatistik teknikleriyle tema ve görüşlerin sayısallaştırılması yoluna gidilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 227)’e göre, “İçerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır”. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 228-238)’e göre nitel verilerin analizi dört aşamada yapılabilir:

1. Verilerin kodlanması: Bu aşamada araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlamadan bahsetmektedirler: Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre, verilerden çıkarılan kavramlara göre veya genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.

Bu çalışmada verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. Bu bağlamda görüş alma formunda yer alan sorulara verilen cevaplar incelenmiş benzer kavramlar ve açıklamalar sınıflandırılmış, amaca hizmet etmeyen kavram ve açıklamalar ayıklanmıştır (Kardaş, 2018).

2. Temaların bulunması: Daha önce bulunan kodlar bir araya getirilerek incelenir. Bunun sonucunda kodlar arasında bulunan ortak yönler temaları oluşturur. Temalar, ortak yönleri olan kodların bir araya gelmesiyle oluşur ve daha genel bir olguya işaret eder. Çıkan tema sayısı çok fazlaysa bu temaların ortak yönlerinden hareketle daha genel bir temaya ulaşılabilir. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 228-238).

Yapılan kodlama ve sınıflamalarda birbiriyle ilgili, birbirini tamamlayan açıklamalar konularına göre gruplandırılmıştır. Kenzer amaca yönelik görüşler incelenerek temalara ayrılmıştır. Temalara ayırma işleminde bilhassa bir

önceki aşamada yapılan kodlamalardan yararlanılmıştır. İlk kodlamalar sayesinde temaların da kodlanması ve kategorilere ayrılması sağlanmıştır (Kardaş, 2018).

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: ilk aşamada ayrıntılı kodlama ile ikinci aşamada yapılan tematik kodlamadan sonra araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Üçüncü aşamada araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler. Ancak bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir. Verilerin okuyucunun anlayacağı bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Bu aşamada araştırmacı fikir ve yorumlarına yer vermez (Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 228-238).

Bu aşamada veriler, nitel analiz tekniklerinden “betimsel analiz” ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinden sonra ulaşılan bulgular tablolaştırılmıştır. Verilerin tablolaştırılmasındaki amaç, alan araştırmacılarına ve ilgililere daha açık ve somut bulgular sunmaktır. Bu kapsamda temalar ve temalar altında işlenen görüşler, daha önce yapılan kodlamalardan hareketle sayısallaştırılmıştır. Dolayısıyla aynı yönde dile getirilen görüşlerin frekans (f) dereceleri çıkarılmış ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan frekans ve yüzde değerler temalarla birlikte aynı tablolarda verilerek görselleştirilmiştir.

Nitel verilerini sayısal ifadelerle aktarılmasının önemli gerekçeleri bulunmaktadır. İlk amaç güvenilirliği arttırmak, ikinci amaç yanlılığı azaltarak yorumların daha adil biçimde yapılmasını sağlamak, üçüncü amaç analiz sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak vermek, dördüncü ve son amaç ise bir araştırma sonuçlarının daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 242-243).

4. Bulguların yorumlanması: İlk üç aşamada tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu aşamada

yapılır. Nitel araştırmalarda araştırmacı bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olduğundan yapacağı yorumlar önemli ve değerlidir. Ancak bu görüşler üçüncü aşamada sunulan verilerin tanımıyla tutarlı olmalıdır. Araştırmacı bu son aşamada bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, birtakım sonuçlar çıkarmak ve bu sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak zorundadır (Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 228-238).

Oluşturulan tablolarda, frekans ve yüzde değerleri verilen bulgular yorumlanmıştır. Yorum yapılırken tema, kategori, frekans ve yüzdeler kullanılarak objektif değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Deney grubu ğrencilerinin görüşleri daha önce belirlenen kodlarla sunulmuştur (Kardaş, 2018). Bu kodlamalar şu Şekilde yapılmıştır:

Kız ğrenci  =K3,

Erkek ğrenci altı= E6,

Aynı ğrenci farklı konularda farklı görüşler vermiş olabilir, bu durumda belirtilen görüş hangi tema ile ilgiliyse o tema altında verilmiş ve aynı kodlarla alıntılar yapılmıştır. Bu nedenle aynı kişiye ait aynı kodla birden çok görüş alıntılanarak tabloların altında verilmiş olabilir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunda, Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği TKKÖ, Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği TKBÖ, **Türkçe Dinleme Başarısı Öz Değerlendirme Ölçeği (TDBÖDÖ)** ve **Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği (TDBÖ)** ile toplanan verilerin analiz bulguları ile araştırmanın nitel boyutunda Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (DUYGAF) ile toplanan verilerin analiz bulguları sunulmuştur. Bulgular araştırmanın problem sorularına bağlı olarak tablolarda verilerek yorumlanmıştır. Tablo verileri yorumlanırken başarı puanı aritmetik ortalaması ve “p” değerine bakmak yeterli olarak kabul edilmektedir. Tablolardaki “p” değerinin ,05’ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. “P” değerinin ,05’ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir.

4.1. Türkçe Konuşma Becerisiyle İlgili Bulgular

1. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 10. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test Analiz Bulguları

Test	Grup	N	Orta lam a	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Ön test	deney	30	68,2 0	9,234	1,686		,766	,447
	kontrol	31	66,8 1	4,094	,735	59		

Tablo 10'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma becerisi başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir.

Tablodaki verileri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine yakın Türkçe konuşma becerisi başarısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubu ön test Türkçe konuşma başarı puanı aritmetik ortalamasının 68,20; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının ise 66,81 olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe konuşma başarı puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1,5 puanlık fark olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine görülen bu puan farkının istatistik olarak bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için "p" değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,447 olarak belirlenmiştir. "P" değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05' ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,447 > 0,05$; $t: ,766$).

Tablo 10'da verilen bulgular deney ve kontrol gruplarının Türkçe konuşma becerisi başarıları bakımından birbirine eşit yeterlilikte olduğunu göstermektedir. Diğer bir söyleyişle deney ve kontrol grubundaki öğrenciler deneysel uygulamalar öncesinde birbirine denk Türkçe konuşma becerisine sahiptirler. Deneysel uygulamalar öncesinde grupların birbirine benzer demografik ve başarı özelliklerine sahip olması, deneysel süreçlerle ilgili güvenilir verilerin elde edilmesine ve verilerle ilgili sağlıklı yorumların yapılmasına katkı sunacaktır.

2. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Deney grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde ilişkili Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 11. Deney Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

Ortala ma	N	Std. Sapm	df	t	p
--------------	---	--------------	----	---	---

a							
Deney grubu	Ön test	68,20	30	9,234			
	Son test	72,33	30	7,420	29	-2,241	,033

Tablo 11’de deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesindeki (ön test) ve deneysel uygulamalar sonrasındaki (son test) Türkçe konuşma becerisi başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde 68,20 Türkçe konuşma becerisi puanına sahipken deneysel uygulamalar sonrasında söz konusu puanın 72,33’e yükseldiği anlaşılmaktadır.

Deney grubu ön test- son test verilerinde son test lehine rakamsal olarak yaklaşık 4 puanlık artışın olduğu görülmektedir. Son test lehine rakamsal olarak önemli kabul edilen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için “p” değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,033 olarak belirlenmiştir. “P” değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05’ ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney ön test- son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistik bakımından da anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (p: ,0,33 < 0,05; t: -2,241).

Deney grubu ön test- son test arasında son test lehine oluşan bu başarı farkı, deney grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü anlatım etkinliklerinde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 11’deki bulgular 5 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, aktif öğrenme tekniklerinin mevcut öğretim programı etkinliklerine önemli bir alternatif olduğunu göstermektedir. Aktif öğrenmenin temelini oluşturan; öğrenen merkezli yaparak yaşayarak gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Etkili öğrenmeye imkan sağlayan, öğrencilerin eğlenirken sosyalleştiği, sözlü iletişim becerilerinin geliştiği bu deneysel uygulamayla da tespit edilen aktif öğrenme etkinliklerinin,

başta dil öğrenimi olmak üzere diğer ders ve konularda da kullanılabileceği söylenebilir.

3. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde ilişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır

Tablo 12. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

		Ortal ama	N	Std. sapma	Std. hata	df	t	p
Kontrol grubu	Ön test	66,81	31	4,094	,735	30	-2,213	,055
	Son test	67,52	31	4,098	,736			

Tablo 12’de kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programı çerçevesinde yapılan öğretimsel uygulamalar öncesindeki (ön test) ve uygulamalar sonrasındaki (son test) Türkçe konuşma becerisi başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan uygulamalar öncesinde 66,81 Türkçe konuşma becerisi puanına sahipken uygulamalar sonrasında söz konusu puanın 67,52’ye yükseldiği anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test verilerinde son test lehine rakamsal olarak yaklaşık 1 puanlık artışın olduğu görülmektedir. Son test lehine rakamsal olarak önemli görülmeyen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için “p” değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,055 olarak belirlenmiştir. “P” değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05’ ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında kontrol grubu ön test- son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistik bakımından da anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (p: 0,55 < 0,05; t: -2,213).

Kontrol grubu ön test- son test arasında son test lehine oluşan yaklaşık 1 puanlık başarı farkı, Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ve işe koşulan Türkçe konuşma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede yeterli olmadığını göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında, en son 2017’de güncellenen Türkçe öğretim programı ilkeleri doğrultusunda Türkçe konuşma beceri alanında uygulanması için önerilen teknik ve etkinlikler, ilgili öğrenme alanı ile ilgili amaç ve kazanımların gerçekleşmesine hizmet etmekten uzaktır. Bu nedenle Türkçe konuşma becerisi öğrenme alanında yer verilen yöntem, teknik ve etkinliklerin yeniden gözden geçirilerek beceri geliştirmeye imkân veren yeni yöntem, teknik ve etkinliklerin işe koşulmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü alan yazında benzer sonuçları paylaşan çok sayıda nicel araştırma bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalar da bu tezimizi destekler niteliktedir.

4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Deney ve Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem *t*-testi kullanılmıştır

Tablo 13. Deney-Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi -Son Test Analiz Bulguları

Test	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Son test	Deney	30	72,33	7,420	1,355	59	3,152	0,003
	Kontrol	31	67,52	4,098	,736			

Tablo 13’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonunda uygulanan son test Türkçe konuşma becerisi ölçeği verilerine analiz sonuçları görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları son test Türkçe konuşma becerisi başarı puan ortalamaları incelendiğinde aktif öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda yapılan öğretim uygulamalarının daha olumlu sonuç verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim

deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 5 puanlık bir fark oluştuğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 67,52 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 72,33 olarak gerçekleşmiştir. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine oluşan 5 puanlık farkın istatistik açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için tablodaki “p” değerine bakmak gerekmektedir.

Tablo 13'teki “p” değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. “P” değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney gurubu lehine oldukça önemli farkın olduğu anlaşılmaktadır.

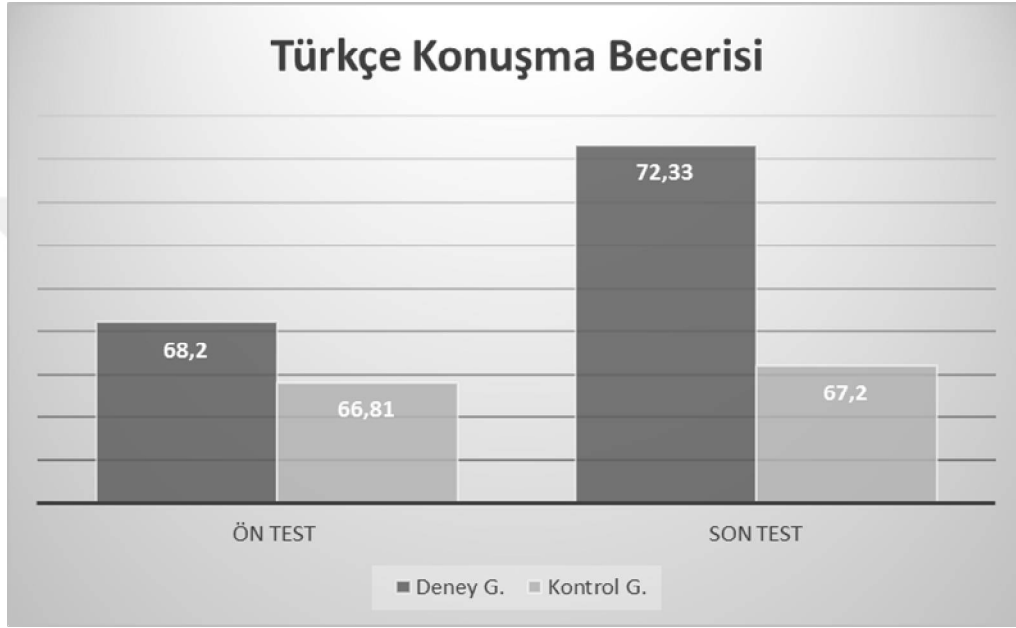
Tablodaki “p” değeri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (p: ,003 < 0,05; t: 3, 152).

Tablodaki ilgili bulgular, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan “aktif öğrenme yöntemi” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere nazaran çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde aktif öğrenme etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

Aktif öğrenme tekniklerinin öğrenme ortamında öğrenciye sunduğu birçok sosyal iletişim imkanı bulunmaktadır. Yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğu bu sosyal iletişim ortamında öğrenciler birbirinden çekinmeden, yanlış konuşurum endişesi taşımadan birbirleriyle sözlü iletişime geçmekte, kendilerine öğretmenleri tarafından verilen rol ve görevleri sıkılmadan yerine getirmektedir. Bu öğrenme sürecinde öğrenciler kendilerini ifade etme imkanı bulmakta, özgüven yenilemekte, yardımlaşarak, birbirini destekleyerek

problemleri aşmakta, gerçeğe yakın sosyal deneyim yaşamaktadırlar. Bu yönüyle aktif öğrenme ortamları mevcut geleneksel öğrenme ortamlarına önemli bir alternatiftir diyebiliriz.

Grafik 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe konuşma becerisi başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarındaki değişim karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1,5 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Ön testteki bu farkın istatistik bakımından önemli olmadığı yapılan analizlerle ortaya konuldu. Ön testte deney grubu başarı puanı 68,2 iken kontrol grubu puanının 66,81 olduğu görülmektedir.

Son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları incelendiğinde ise aktif öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği deney grubu lehine yaklaşık 5 puanlık bir farkın oluştuğu görülmektedir. Deney grubu lehine son testte oluşan bu fark istatistiksel açıdan da anlamlı/önemli bulunmuştur ($p < 0,05$).

İstatistiksel açıdan da deney grubu adına önemli bulunan bu başarı farkı, aktif öğrenme yöntemi etkinliklerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde işe koşulan öğretim etkinliklerine göre daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.2. Türkçe Konuşma Kaygısı İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygıları'na yönelik alt amaçlarla ilgili bulgular problem sorularına bağlı olarak aşağıda sunulmuştur:

5. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları

Test	Grup	N	ortal ama	Std. Sapm a	Std. Hata	df	t	P
Ön test	Deney	30	56,90	8,774	1,602	59	1,666	,101
	Kontro l	31	54,26	8,294	1,490			

Tablo 14'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı puanları ve bu puanların istatistiksel analiz karşılıkları görülmektedir.

Deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test puanlarının ne anlama geldiğinin anlaşılması için kaygı puanlarının değerlendirme aralıklarına bakmak gerekmektedir. Türkçe konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanan puanların değerlendirme aralıkları şu şekildedir: 20-36 puan aralığı "çok düşük düzeyde kaygı", 37-52 puan aralığı "düşük düzeyde kaygı",

53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığı “yüksek düzeyde kaygı”, 85-100 puan aralığı ise “çok yüksek düzeyde kaygı”.

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test konuşma kaygısı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 56,90 iken kontrol grubunun puanı 54,26 olduğu anlaşılmaktadır. Rakamsal açıdan bakıldığında deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 2 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Ancak Türkçe konuşma kaygısı ölçeği değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu puanının “orta düzeyde kaygı (53-68)” aralığında yer aldığı görülmektedir.

Kaygı ölçeği değerlendirme aralıkları bakımından bir anlam ifade etmese de ön testte deney grubu lehine görülen yaklaşık 2 puanlık bir farkın istatistik bakımından bir anlam ifade edip etmediğine bakmak gerekmektedir. İstatistiksel analiz bulgularında “p” değeri incelendiğinde (“p” değerinin ,05’ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. “P” değerinin ,05’ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir) ön testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 2 puanlık farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade etmediği /önemli görülmediği ($p: ,101 > 0,05$; $t: 1.666$) anlaşılmaktadır.

Ön testteki bu bulgu deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulamalar öncesindeki Türkçe konuşma kaygı durumlarının birbirine neredeyse denk olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle deney ve kontrol grupları birbirine neredeyse eşit konuşma kaygısı puanıyla deneysel süreçlere başlamışlardır.

6. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 15’te verilmiştir.

Deney grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test puanlarının analiz edilmesinde ilişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 15. Deney Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test-son test Analiz Bulguları

		Ortal ama	N	Std. sapma	Std. hata	df	t	P
De ney	Ön test	56,90	30	8,774	1,602	29	11,474	,000
	Son test	39,50	30	6,750	1,232			

Tablo 15'te deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test- son test puanları ve bu puanların istatistiksel analiz karşılıkları görülmektedir.

Deney gurubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test-son test puanlarının ne anlama geldiğinin anlaşılması için kaygı puanlarının değerlendirme aralıklarına bakmak gerekmektedir. Türkçe konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanan puanların değerlendirme aralıkları şu şekildedir: 20-36 puan aralığı "çok düşük düzeyde kaygı", 37-52 puan aralığı "düşük düzeyde kaygı", 53-68 puan aralığı "orta düzeyde kaygı", 69-84 puan aralığı "yüksek düzeyde kaygı", 85-100 puan aralığı ise "çok yüksek dizeyde kaygı".

Tablo 15 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 56,90 iken son testte bu puanın 39,50'ye düştüğü görülmektedir. Rakamsal açıdan bakıldığında deney grubunu ön test-son test puanları arasında son test lehine yaklaşık 18 puanlık bir farkın oluştuğu görülmektedir. Son testte oluşan bu fark oldukça önemlidir. Nitekim deney grubunun ön testte Türkçe konuşma kaygısı puanı "orta düzeyde kaygı (53-68)" aralığında iken aktif öğrenme uygulamaları sayesinde kaygı düzeyinin 37-52 puan aralığı "düşük düzeyde kaygı", aralığında gerçekleştiği görülmektedir.

Son testte deney grubu lehine yaklaşık 18 puanlık farkın istatistik bakımından bir anlam ifade edip etmediğine bakmak gerekmektedir. İstatistiksel analiz bulgularında "p" değeri incelendiğinde ("p" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu

anlamına gelmektedir) son test lehine oluşan söz konusu farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu ($p: ,000 > 0,05$; $t: 11,474$) anlaşılmaktadır.

Bu bulgu deney grubunda gerçekleştirilen aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını oldukça önemli düzeyde etkilediği, uygulamalar öncesinde orta düzeyde Türkçe konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin uygulamalar sonunda düşük düzeyde konuşma kaygısı hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Aktif öğrenme uygulamaların en önemi özelliği olan sosyal yardımlaşma ve iletişimin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının en aza indirmede oldukça önemli yere sahip olduğu net olarak görülmektedir.

7. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma kaygısı ön-test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 16'da verilmiştir.

Kontrol grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test puanlarının analiz edilmesinde ilişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test -Son Test Analiz Bulguları

		Ortala ma	N	Std. sapma	Std. hata	df	t	P
Kontr ol	Ön test	54,26	31	8,294	1,490	30	4,685	,000
	Son test	45,35	31	10,987	1,973			

Tablo 16'da kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test- son test puanları ve bu puanların istatistiksel analiz karşılıkları görülmektedir.

kontrol gurubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test-son test puanlarının ne anlama geldiğinin anlaşılması için kaygı puanlarının değerlendirme aralıklarına bakmak gerekmektedir. Türkçe konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanan puanların değerlendirme aralıkları: 20-36 puan aralığı "çok düşük düzeyde kaygı", 37-52 puan aralığı "düşük düzeyde kaygı", 53-68 puan aralığı "orta düzeyde kaygı", 69-84 puan aralığı "yüksek düzeyde kaygı", 85-100 puan aralığı ise "çok yüksek düzeyde kaygı" şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 54,26 iken son testte bu puanın 45,35'e düştüğü

görülmektedir. Rakamsal açıdan bakıldığında kontrol grubunu ön test-son test puanları arasında son test lehine yaklaşık 9 puanlık bir farkın oluştuğu görülmektedir. Son testte oluşan bu fark oldukça önemlidir. Nitekim kontrol grubunun ön testte Türkçe konuşma kaygısı puanı “orta düzeyde kaygı (53-68)” aralığında iken Türkçe öğretim programında uygulanan konuşma etkinlikleri sayesinde kaygı düzeyinin 37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”, aralığında gerçekleştiği görülmektedir.

Son testte kontrol grubu lehine oluşan yaklaşık 9 puanlık farkın istatistik bakımından bir anlam ifade edip etmediğine bakmak gerekmektedir. İstatistiksel analiz bulgularında “p” değeri incelendiğinde (“p” değerinin ,05’ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. “P” değerinin ,05’ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir) son test lehine oluşan söz konusu farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu ($p: ,000 > 0,05$; $t: 4,685$) anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını önemli oranda etkilediğini göstermektedir. Bulgu, uygulamalar öncesinde orta düzeyde Türkçe konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin uygulamalar sonunda düşük düzeyde konuşma kaygısı hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunda son test lehine oluşan yaklaşık 9 puanlık fark söz konusu iken aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubunda yaklaşık 18 puan olarak gerçekleştiği görülmektedir. Yani öğrencilerin konuşma kaygılarının düşürülmesinde kontrol grubundaki etkinliklerin deney grubunda uygulanan aktif öğrenme etkinliklerine kıyasla daha sınırlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

8. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 17’de verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 17. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Son Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. sapma	Std. hata	df	t	p
Son test	Deney	30	39,50	6,750	1,232	59	-2,187	0,042
	Kontrol	31	45,35	12,619	2,266			

Tablo 17’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonrasındaki Türkçe konuşma kaygı puanları ve bu puanların istatistik analiz karşılıkları görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi Türkçe konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanan puanların değerlendirme aralıkları; 20-36 puan aralığı “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığı “yüksek düzeyde kaygı”, 85-100 puan aralığı ise “çok yüksek düzeyde kaygı” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test konuşma kaygısı puanları arasında yaklaşık 5 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubu son test Türkçe konuşma kaygısı puanı 39,50 olarak gerçekleşirken kontrol grubu son test puanı 45,35 olmuştur. Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu son test konuşma kaygısı puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı anlaşılmaktadır.

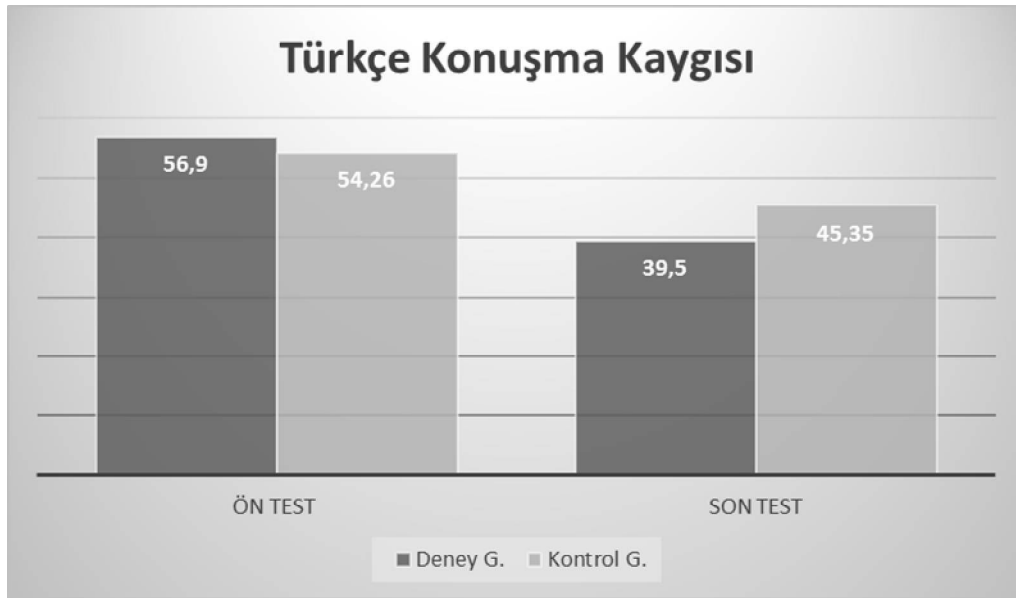
Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma kaygısı son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine oluşan farkın sayısal olarak önemli olduğu söylenebilir. Deney grubu lehine oluşan ve önemli olduğu düşünülen kaygı puanı farkının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ($p: ,042 < 0,05$; $t: -2,187$).

Son test aritmetik ortalamaları üzerinden değerlendirme yapmak gerekirse, deney grubunda aktif öğrenme yöntemi ilkelerine uygun olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde, kontrol grubunda yapılan uygulamalara göre daha başarılı sonuçlar verdiği açık bir şekilde görülmektedir.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma korku, endişe ve kaygılarının giderilmesinde aktif öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğretim programı (2017) çerçevesinde yapılan öğrenme etkinliklerine göre daha olumlu sonuçlar verdiğini gözler önüne sermektedir.

Grafik 2'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe konuşma kaygısı başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe konuşma kaygısı başarı puanlarındaki değişim görülmektedir.

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma kaygısı başarı puanlarının birbirine yakın (deney=56,90; kontrol 54,26) olduğu görülmektedir. Son test Türkçe konuşma kaygısı puanları incelendiğinde ise deney grubu puanının 39,50, kontrol grubu puanının ise 45,35 şeklinde oluştuğu görülmektedir. Son test konuşma kaygısı puanları incelendiğinde, aktif öğrenme etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine yaklaşık 6 puanlık bir farkın oluştuğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyi son testte yaklaşık 9 puan düşerken deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı puanları yaklaşık 18 puan düşmüştür. Bu bulgu deney grubunda yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan Türkçe öğretim programı etkinliklerine kıyasla yaklaşık iki kat daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bulgular, yapılacak benzer deneysel uygulamalarda öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde aktif öğrenmenin, mevcut uygulamalara kıyasla daha başarılı sonuçlar vereceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Aktif öğrenme ortamlarında gerçeğe yakın sosyal öğrenme/deneyimlenme ortamı söz konusudur. Bu öğrenme ortamında öğrenciler korkmadan, çekinmeden düşündüklerini dile getirebilmekte, tartışabilmektedirler. Temel amacı topluma sosyal becerileri gelişmiş, üst düzey iletişim becerisine sahip bireyler yetiştirmek olan eğitim kurumlarında; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, onların sosyal, kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına cevap veren aktif öğrenme uygulamalarına daha yoğun yer verilmesi gerektiği açıktır (Kardaş, 2018).

4.3.Türkçe Dinleme Farkındalık Durumlarıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe Dinleme Akademik Başarıları’na ilişkin bulgular ve ilgili yorumlar tablo 18-21’de verilmiştir.

4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 18’de verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe dinleme ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem *t*-testi kullanılmıştır.

Tablo 18. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dinleme Başarısı Ön Test Analiz Bulguları

Test	Grup	N	Ortalama	Std. sapma	Std. hata	df	t	P
Ön test	Deney	30	19,63	2,236	,408	59	1,047	,299
	Kontrol	31	19,00	2,477	,445			

Tablo 18’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dinleme alanı başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir. Tablodaki verileri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine yakın Türkçe dinleme başarısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubu ön test Türkçe dinleme akademik başarı puanı aritmetik ortalamasının 19,63; kontrol grubu Türkçe dinleme başarı puanı aritmetik ortalamasının ise 19,00 olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe dinleme akademik başarı puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine yaklaşık 0,50 puanlık fark olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine görülen bu başarı puanı farkının istatistik olarak bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için “p” değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,299 olarak belirlenmiştir. “P” değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05’ ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe dinleme akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (p: ,299 > 0,05; t: 1,047).

Tablo 18’de verilen bulgular deney ve kontrol gruplarının Türkçe dinleme başarısı bakımından birbirine eşit yeterlilikte olduğunu göstermektedir. Diğer bir söyleyişle deney ve kontrol grubundaki öğrenciler deneysel uygulamalar öncesinde birbirine denk Türkçe dinleme başarısına sahiptirler. Deneysel uygulamalar öncesinde grupların birbirine benzer dinleme yeterliliğine sahip

olması deneysel desenlerde önemsenen grupların birbirine denk olması ilkesini sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca başarı ile birlikte demografik özelliklerin birbirine denk olması, deneysel süreçlerle ilgili güvenilir verilerin elde edilmesine ve verilerle ilgili sağlıklı yorumların yapılmasına katkı sunacaktır.

5. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme ön test-son test başarı

puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 19'da verilmiştir.

Deney grubunun Türkçe dinleme ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde ilişkili Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 19. Deney Grubu Türkçe Dinleme Başarısı Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

		Ortalama	N	Std. sapma	Std. hata	df	t	p
Deney grubu	Ön test	19,63	30	2,236	,408	29	-7,099	,000
	Son test	22,83	30	2,866	,523			

Tablo 19'da deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesindeki (ön test) ve deneysel uygulamalar sonrasındaki (son test) Türkçe dinleme başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde 19,63 Türkçe dinleme akademik başarı puanına sahipken deneysel uygulamalar sonrasında söz konusu puanın 22,83'e yükseldiği anlaşılmaktadır.

Deney grubu ön test- son test verilerinde son test lehine rakamsal olarak yaklaşık 3 puanlık artışın olduğu görülmektedir. Son test lehine rakamsal olarak önemli kabul edilen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için "p" değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,000 olarak belirlenmiştir. "P" değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05' ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney grubu ön test- son test Türkçe dinleme başarıları arasında istatistik bakımından da anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ($p: ,000 < 0,05$; $t: -7,099$).

Deney grubu ön test- son test arasında son test lehine oluşan bu başarı farkı, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme/izleme etkinliklerinde kullanılan Aktif öğrenme tekniklerinin etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 19'daki bulgular 5 sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme akademik başarılarının geliştirilmesinde, aktif öğrenme tekniklerinin mevcut öğretim programı etkinliklerine önemli bir alternatif olduğunu göstermektedir. Aktif öğrenmenin temelini oluşturan; öğrenen merkezli yaparak yaşayarak gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Etkili öğrenmeye imkan sağlayan, öğrencilerin eğlenirken sosyalleştiği, sözlü iletişim becerilerinin geliştiği bu deneysel uygulamayla da tespit edilen aktif öğrenme etkinliklerinin, başta dil öğrenimi olmak üzere diğer ders ve konularda da kullanılabileceği söylenebilir.

6. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme ön-test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 20'de verilmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır

Tablo 20. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

Test	Ortalama	N	Std. sapma	Std. hata	df	t	P
Kontrol grubu Ön test	19,00	31	2,477	,445	30	-4,553	,000
Kontrol grubu Son test	20,23	31	2,125	,382			

Tablo 20'de kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programı çerçevesinde yapılan öğretimsel uygulamalar öncesindeki (ön test) ve uygulamalar sonrasındaki (son test) Türkçe dinleme başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde kontrol grubu

öğrencilerinin Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan uygulamalar öncesinde 19,00 Türkçe dinleme akademik başarı puanına sahipken uygulamalar sonrasında söz konusu puanın 20,23'e yükseldiği anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test verilerinde son test lehine rakamsal olarak yaklaşık 1 puanlık artışın olduğu görülmektedir. Son test lehine oluşan 1,23 puanlık farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için "p" değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,000 olarak belirlenmiştir. "P" değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05' ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında kontrol grubu ön test- son test Türkçe dinleme başarıları arasında istatistik bakımından da anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (p: 0,000 < 0,05; t: -4,553).

Kontrol grubu ön test- son test arasında son test lehine oluşan yaklaşık 1,23 puanlık başarı farkı, Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ve işe koşulan Türkçe konuşma-dinleme eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşma-dinleme becerilerini geliştirmede istatistiksel açıdan yeterli olduğunu göstermektedir. Ancak başarı puanına bakıldığında bu artışın istendik düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Özetle , en son 2017'de güncellenen Türkçe öğretim programı ilkeleri doğrultusunda Türkçe dinleme alanında uygulanması için önerilen teknik ve etkinlikler, ilgili öğrenme alanı ile ilgili amaç ve kazanımların gerçekleşmesine sınırlı miktarda hizmet etmektedir. Bu nedenle Türkçe konuşma becerisi öğrenme alanında yer verilen yöntem, teknik ve etkinliklerin yeniden gözden geçirilerek dinleme başarısını geliştirmeye imkân verecek şekilde revize edilmesi gerekmektedir. Etkin dinlemeye yönelik yeni yöntem, teknik ve etkinliklerin işe koşulması dinleme başarısını artıracaktır

7. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 21'de verilmiştir.

Deney ve Kontrol grubunun Türkçe dinleme ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemeler t-testi kullanılmıştır

Tablo 21. Deney-Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Başarısı Son Test Analiz Bulguları

Test	Grup	N	Ortala	Std.	Std.	df	t	p
------	------	---	--------	------	------	----	---	---

			ma	sap	hata			
				ma				
Son test	Dene y	30	22,83	2,86	,523	59	4,046	,000
	Kontr ol	31	20,23	2,12	,382			
				5				

Tablo 21’de deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonunda uygulanan son test Türkçe dinleme başarıları ölçeği verilerine ilişkin analiz sonuçları görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları son test Türkçe dinleme başarı puan ortalamaları incelendiğinde aktif öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda yapılan öğretim uygulamalarının daha olumlu sonuç verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 2,5 puanlık bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu Türkçe dinleme başarıları son test başarı puanı aritmetik ortalaması 20,23 iken deney grubu Türkçe dinleme başarıları son test başarı puanı aritmetik ortalaması 22,83 olarak gerçekleşmiştir. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine oluşan 2,5 puanlık farkın istatistik açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için tablodaki “p” değerine bakmak gerekmektedir.

Tablo 21’deki “p” değerinin ,05’ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. “P” değerinin ,05’ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney gurubu lehine önemli farkın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablodaki “p” değeri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (p: ,000 < 0,05; t: 4,046).

Tablodaki ilgili bulgular, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan “aktif öğrenme yöntemi” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dinleme başarılarının geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir.

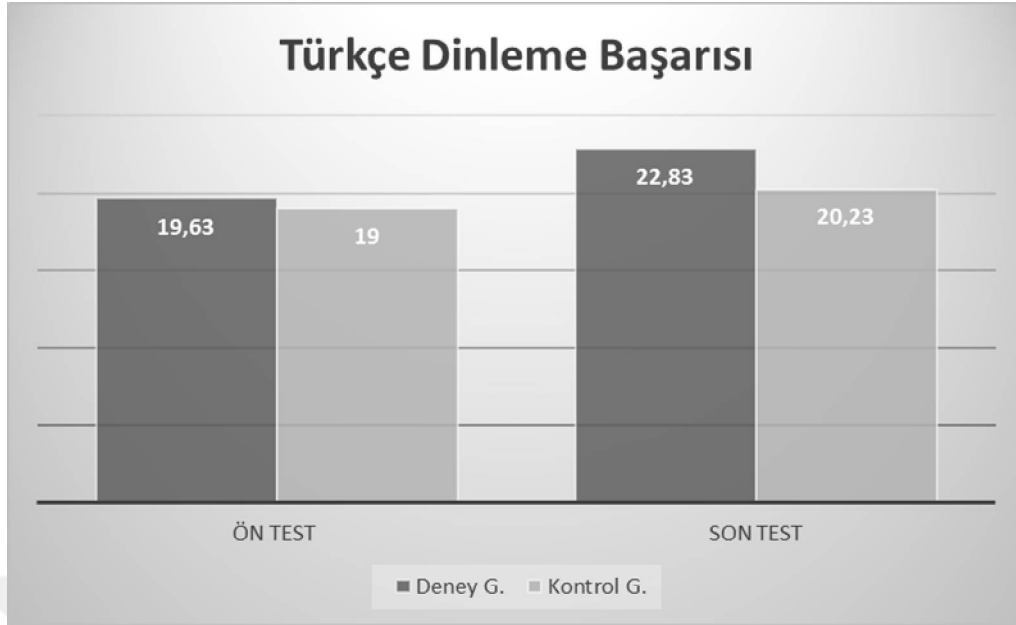
Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin dinleme başarılarının geliştirilmesi süreçlerinde aktif öğrenme etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

Aktif öğrenme tekniklerinin öğrenme ortamında öğrenciye sunduğu birçok sosyal iletişim imkanı bulunmaktadır. Aktif dinleme-konuşmanın ön planda olduğu bu sosyal iletişim ortamında öğrenciler birbirinden çekinmeden, yanlış konuşurum ve dinlerim, yanlış anlarım kaygısı taşımadan birbirleriyle sözlü iletişime geçmektedirler.

Öğretmenleri tarafından kendilerine verilen öğrenme sorumluluğu yerine getirmektedirler. Bu öğrenme sürecinde öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını dinleme olanağı bulmakta, yanlış anlama ve anlaşılmalarda varsa bunlar anında düzeltilmekte, özgür öğrenme etkinliklerinde, özgüven yenilemekte, yardımlaşarak, birbirini destekleyerek problemleri aşmakta, gerçeğe yakın sosyal deneyim yaşamaktadırlar.

Bu yönüyle aktif öğrenme ortamları öğrencilerin anlama ve anlatma başarılarının geliştirilmesinde mevcut geleneksel öğrenme ortamlarına önemli bir alternatiftir diyebiliriz.

Grafik 3'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe dinleme başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Başarısı Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe dinleme başarı puanlarındaki değişim karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe dinleme öz değerlendirme başarı puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 0,5 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Ön testte deney grubu başarı puanı 19,63 iken kontrol grubu puanının 19,00 olduğu görülmektedir.

Son test Türkçe dinleme başarı puanları incelendiğinde ise aktif öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği deney grubu lehine yaklaşık 2,5 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine son testte oluşan bu fark istatistiksel açıdan da anlamlı/önemli bulunmuştur ($p < 0,05$).

İstatistiksel açıdan da deney grubu adına önemli bulunan bu başarı farkı, öğrencilerin Türkçe dinleme-izleme başarılarının geliştirilmesinde uygulanan aktif öğrenme etkinliklerinin 2017 Türkçe öğretim programı çerçevesinde işe koşulan öğretim etkinliklerine nazaran daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgu öğrencilerin Türkçe dinleme başarılarının geliştirilmesi ile ilgili eğitim kurumlarında yer verilen etkinliklere aktif öğrenme uygulamalarının da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymasından önemlidir.

4.4. Türkçe Dinleme Becerisiyle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerine ilişkin dinleme gözlem formuyla elde edilen veriler Tablo 22-25'te verilerek yorumlanmıştır.

8. **Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme becerisi ön test öz değerlendirme puanları arasında bir fark var mıdır?** Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem *t*-testi kullanılmıştır.

Tablo 22. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	P
Ön test	deney	30	32,60	4,328	,790	59	-,222	,825
	kontrol	31	31,84	4,050	,727			

Tablo 22'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dinleme becerisi başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine yakın Türkçe dinleme becerisi başarısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubu ön test Türkçe dinleme becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının 32,60; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanının aritmetik ortalamasının ise 31,84 olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe dinleme becerisi ön test başarı puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1 puanlık fark olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine görülen bu puan farkının istatistik olarak bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için "p" değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,825 olarak belirlenmiştir. "P" değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05' ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (p: ,825 > 0,05; t: -,222).

Tablo 22'de verilen bulgular deney ve kontrol gruplarının Türkçe dinleme becerisi başarısı bakımından birbirine eşite yakın bir yeterliliğe sahip olduklarını

göstermektedir. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler deneysel uygulamalar öncesinde birbirine denk Türkçe dinleme becerisi başarısına sahiptirler.

Deneysel uygulamalar öncesinde grupların birbirine benzer demografik ve başarı özelliklerine sahip olması, deneysel süreçlerle ilgili güvenilir verilerin elde edilmesine ve verilerle ilgili sağlıklı yorumların yapılmasına katkı sunacaktır.

9. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 23'te verilmiştir.

Deney grubunun Türkçe Dinleme Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde ilişkili Örneklem *t*-testi kullanılmıştır.

Tablo 23. Deney Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

		ortala ma	N	Std. sapma	Std. hata	df	t	P
Deney grubu	Ön test	32,60	30	4,328	,790	29	-6,962	,000
	Son test	40,80	30	6,583	1,202			

Tablo 23'te deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesindeki (ön test) ve deneysel uygulamalar sonrasındaki (son test) Türkçe dinleme becerisi başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde 32,60 Türkçe dinleme becerisi puanına sahipken deneysel uygulamalar sonrasında söz konusu puanın 40,80'e yükseldiği anlaşılmaktadır.

Deney grubu ön test- son test verilerinde son test lehine rakamsal olarak yaklaşık 8 puanlık artışın olduğu görülmektedir. Son test lehine rakamsal olarak önemli kabul edilen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için "p" değerine bakmak gerekmektedir. Tabloda p değeri 0,000 olarak verilmiştir. "P" değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05'ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney ön test- son test Türkçe dinleme becerisi başarısı arasında

istatistik bakımından oldukça önemli düzeyde bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (p: ,000 < 0,05; t: -6,962).

Deney grubu ön test- son test dinleme becerisi başarı puanları arasında son test lehine oluşan 8 puanlık fark, deney grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü iletişim etkinliklerinde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 23'teki bulgular 5 sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, aktif öğrenme yöntemi ilkelerine uygun yapılan öğretim uygulamalarının mevcut öğretim programı etkinliklerine önemli bir alternatif olduğunu göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde aktif öğrenmenin temelini oluşturan; öğrenen merkezli yaparak yaşayarak gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Etkili öğrenmeye imkan sağlayan, öğrencilerin eğlenirken sosyalleştiği, dinleme ve konuşma gibi sözlü iletişim becerilerinin geliştiği bu deneysel uygulamayla da tespit edilen aktif öğrenme etkinliklerinin, başta dil öğrenimi olmak üzere diğer ders ve konularda da kullanılabileceği söylenebilir.

10. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme becerisi ön-test son test öz değerlendirme puanları arasında bir fark var mıdır? Problem

sorusuyla ilgili bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe dinleme becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır

Tablo 24. Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

Grup		Ortalama	N	Std. sapma	Std. hata	df	t	p
Kontrol	Ön test	31,84	31	4,050	,727	30	-2,431	,021
	Son test	34,29	31	4,322	,776			

Tablo 24'te kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programı çerçevesinde yapılan öğretimsel uygulamalar öncesindeki (ön test) ve uygulamalar sonrasındaki (son test) Türkçe dinleme becerisi başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir.

Tablodaki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan uygulamalar öncesinde 31,84 Türkçe dinleme becerisi puanına sahipken uygulamalar sonrasında söz konusu puanın 34,29'a yükseldiği anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test verilerinde son test lehine rakamsal olarak yaklaşık 2,5 puanlık artışın olduğu görülmektedir. Son test lehine rakamsal olarak önemli görülen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için "p" değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,021 olarak belirlenmiştir. "P" değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05' ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında kontrol grubu ön test- son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistik bakımından da anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (p: 0,021 < 0,05; t: -2,431).

Kontrol grubu ön test- son test arasında son test lehine oluşan yaklaşık 2,5 puanlık başarı farkı, Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ve işe koşulan Türkçe dinleme eğitimi uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerini geliştirmede başarılı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu güncel Türkçe öğretim programında dinleme öğrenme alanıyla ilgili verilen öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde istendik düzeyde olmazsa da etkili olduğunu göstermektedir.

Dinleme öğrenme alanıyla ilgili istendik bir başarının elde edilmesi için Türkçe dinleme becerisi öğrenme alanında yer verilen yöntem, teknik ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

11. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme becerisi son test öz değerlendirme puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Deney ve Kontrol grubunun Türkçe Dinleme Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır

Tablo 25. Deney-Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Son Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. sapma	Std. hata	df	t	P
Son test	Deney	30	40,80	6,583	1,202	59	4,580	,000
	Kontrol	31	34,29	4,322	,776			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonunda Türkçe dinleme becerisi başarı durumları ilgili veri toplama araçlarıyla ölçülmüş, elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan sonuçlar tablo 25'te verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları Türkçe dinleme becerisi son test başarı puan ortalamaları incelendiğinde aktif öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda yapılan öğretim uygulamalarının daha olumlu sonuç verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim deney ve kontrol grubu dinleme becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 6 puanlık bir fark oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo incelendiğinde kontrol grubu Türkçe dinleme becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 34,29 iken deney grubu Türkçe dinleme becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 40,80 olarak gerçekleşmiştir.

Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine oluşan 6 puanlık farkın istatistik açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için tablodaki "p" değerine bakmak gerekmektedir.

Daha önce de birkaç kez ifade edildiği gibi tablodaki "p" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında dinleme becerisi yeterliliği bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir.

Tablodaki "p" değeri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe dinleme becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (p: ,000 < 0,05; t: 4, 580).

Bu bulgu, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan “aktif öğrenme yöntemi” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir.

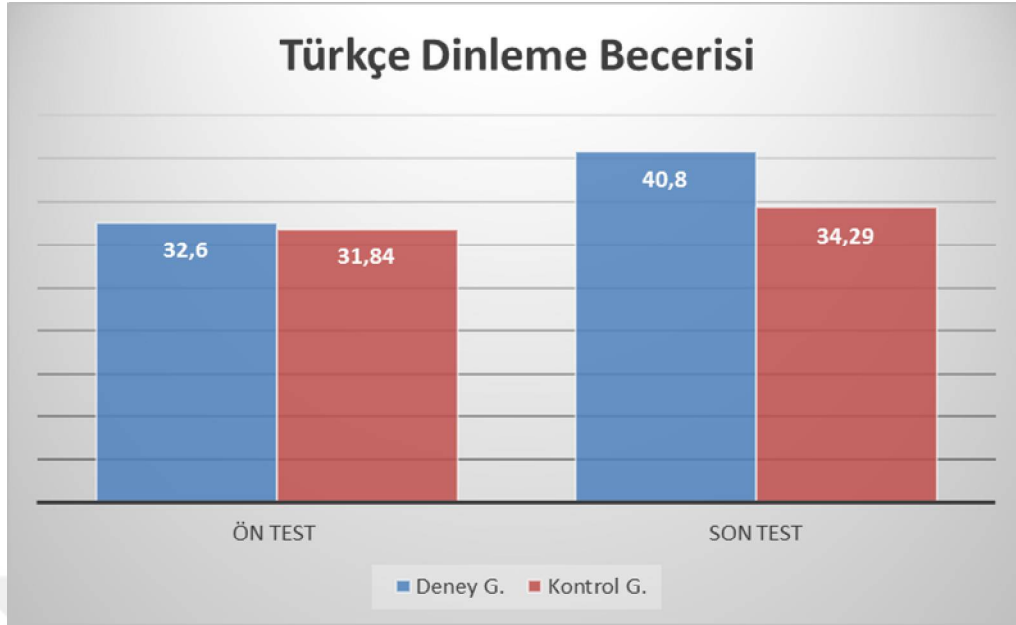
Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin anlama öğrenme alanında gerçekleştirilen aktif dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Aktif öğrenme yönteminin eğitim ortamında öğrenciyi aktif kılmak adına sunduğu birçok avantaj bulunmaktadır. Bu imkanların bazıları öğrenci merkezli öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, eğlenerek hoşça vakit geçirerek öğrenme, öğretmenden çekinmeden kendi öğrenme sorumluluğunu alma ve bununla ilgili dönütler verme, yardımlaşarak sosyal öğrenme, aktif sözlü iletişim kurarak bilgi, fikir ve tecrübeleri paylaşma bu avantajların bir bölümünü oluşturmaktadır.

Aktif öğrenme ortamlarını diğer öğrenme ortamlarında ayıran önemli bir özelliğin öğrencilerin birbirinden çekinmeden, yanlış konuşurum endişesi taşımadan birbirleriyle sözlü iletişime geçmeleri, yardımlaşmaları, problem çözmede aktif olmaları olduğu söylenebilir.

Öğrenme ortamında öğrenene sunduğu bu imkanlarla aktif öğrenme etkinliklerinin mevcut öğretim etkinliklerine önemli, başarılı sonuçlar veren bir alternatif olduğu söylenebilir.

Grafik 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe dinleme becerisi başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dinleme Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe dinleme becerisi başarı puanlarındaki değişim karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe dinleme becerisi başarı puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1,2 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Ön testteki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ön testte deney grubu dinleme becerisi başarı puanı 32,6 iken kontrol grubu puanının 31,84 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu son test Türkçe dinleme becerisi başarı puanları incelendiğinde ise aktif öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği deney grubu lehine yaklaşık 6,5 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine son testte oluşan bu fark istatistiksel açıdan da anlamlı/önemli bulunmuştur ($p < 0,05$).

İstatistiksel açıdan da deney grubu adına önemli bulunan bu başarı farkı, aktif öğrenme yöntemi etkinliklerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde işe koşulan öğretim etkinliklerine nazaran daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgu anlama öğrenme alanında öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme uygulamalarına daha çok yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.5. Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Bulgular

Aktif öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen Türkçe dersinde uygulama ilkelerine uygun olarak grup çalışmaları yapılmıştır. Bu uygulamalar sonrasında deney grubundaki öğrencilerin aktif öğrenme yöntemi uygulamalarına yönelik sahip olduğu görüşler Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görül Alma Formu (AÖUYGAF) ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Görüş formu ile elde edilen veriler *tematik (kategorik) içerik analizi* ile taranmış, benzer içerikli olanlar gruplandırılarak frekans (f) değerleri ile birlikte tablolaştırılarak aktarılmıştır. Gruplandırmada grubu temsilen bir deneğin/adayın görüşü aynen alınmış, benzer içerikli görüşlerin frekansları tabloda gösterilmiştir. Gruplandırma sürecinde görüşler genel olarak kategori, tema ve frekans başlıkları altında verilmiştir. Deney grubundaki öğrenci görüşleri görüşme formundaki maddelere göre aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 26. Bu çalışmayı sevdiyseniz niçin sevdiğinizi; sevmediyseniz niçin sevmediğinizi yazınız? Sorusu İle İlgili Bulgular

Kategori	Tema	f
Aktif Öğrenme uygulamalarını sevdim (f=27)	<i>Eğlenceli</i>	4
	<i>Çok sevdim</i>	4
	<i>Arkadaşıma yardım ediyordum</i>	4
	<i>Diğer derslerden güzeldi</i>	3
	<i>Şapka oyununu evde de oynadık</i>	3
	<i>Derste oyun oynadık</i>	2
	<i>Diğer sınıflardaki</i>	2

<i>arkadaşlar da katılmak istedi</i>		
	<i>En çok halka oyununu sevdim</i>	2
	<i>Konuşmalar için çalıştım</i>	1
<i>Aktif öğrenme Uygulamalarını sevmedim</i>	<i>Zorlandım</i>	1
	<i>Karışık</i>	1
<i>(f=3)</i>	<i>Çok gürültü vardı</i>	1

Aktif Öğrenme yönteminin uygulandığı bu çalışmada “*Bu çalışmayı sevdiniz mi? Sevdiyseniz niçin Sevdiğinizi yazınız*” sorusuna deney grubu öğrencileri tarafından birbirine yakın 30 farklı değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır: *Eğlenceliydi, çok mutlu oldum, diğer derslerden farklı ve güzeldi, derste oyun oynadık ve konuşmalar için çalıştım gibi olumlu cevaplar verildiği belirlenmiştir*

Bu cevaplar öğrencilerin büyük çoğunluğunun aktif öğrenme etkinliklerini sevdiklerini göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin ilgili soruya verdikleri cevapların bazıları (imla ve anlatım hataları giderilmiştir) şu şekildedir:

Derste konuşma oyunu oynadık. Bu yüzden dersler güzel geçti (KÖ27).

Diğer sınıflardaki arkadaşlar da bizim gibi sınıfta oyun oynamak istiyor (EÖ5)

Bahçede halka içinde konuştuk, sorular sorduk, çok eğlendik (KÖ15)

Böyle ders yapmayı sevdim çünkü öğretmen arkadaşlarımla konuştuğum için kızmadı (EÖ19)

Çok sevdim, şapka takarak konuştuk, evde de şapka oyununu oynadık (KÖ11)

Buna karşılık bir öğrencinin yapılan uygulamaları zor ve yorucu şekilde görüşü olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşler imla ve anlatım hataları giderilerek aşağıda verilmiştir:

Konuşma oyunlarını hiç anlamadım. Herkes farklı farklı konuştuğu için çok gürültü oldu ((EÖ10)

Öğretmen çok ödev verdi konuşmak için, o yüzden yoruldum (KÖ20)

Sınıfta konuşmak zordu, arkadaşlar güldüler, üzüldüm (KÖ22)

Tablo 27. Bu çalışmada öğretmeniniz size yapacağınız konuşma ve oyunlarla ilgili yeterli bilgi verdi mi? Anlatınız. Sorusuyla İlgili Bulgular

Kategori	Tema	f
<i>Yeterli Bilgi verildi. (f=26)</i>	<i>Evet bilgi verildi</i>	16
	<i>Kurallara değinildi</i>	5
	<i>Konular hakkında bilgi verildi.</i>	4
	<i>Nasıl konuşacağımız anlatıldı</i>	1
<i>Yeterli Bilgi verilmedi. (f=4)</i>	<i>Öğretmeni anlamadım</i>	3
	<i>Öğretmen az açıklama yaptı</i>	1

Bu çalışmada öğretmeniniz size yapacağınız konuşma ve oyunlarla ilgili yeterli bilgi verdi mi? Anlatınız. Sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu görüş belirtirken az sayıda öğrenci de olumsuz görüş belirtmiştir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler; yeterli bilgi verildiğini, kurallara değinildiğini, konuşma

konuları hakkında bilgi verildiğini, konuşmaların nasıl yapılacağı hakkında bilgi verildiğini aktarmışlardır. Öğrencilerin bu yöndeki bazı cümleleri şu şekildedir (imla ve anlatım hataları gidreilmiştir):

Öğretmenimiz konuşma konularımız hakkında ödev verdi. Biz de çalıştık (KÖ3)
Konuşma yaparken hangi kurallara uymamız gerektiğini öğretmeniz anlattı (KÖ11)

Kötü konuştuğumuzda öğretmenimiz bizi uyarıyordu, sonra bir daha konuşuyorduk (EÖ1)

Buna karşılık az sayıda öğrenci öğretmenlerinin konuşma-dinleme uygulamalarıyla ilgili kendilerine yeterli bilginin vermediğini aktarmışlardır İmla ve anlatım hataları giderilerek bu görüşler aşağıda verilmiştir.

Sınıf çok gürültülüydü, o yüzden öğretmeni tam anlamadım (EÖ14)

Bence öğretmen daha çok açıklama yapması lazımdı (EÖ3)

Tablo 1: Bu çalışmada sizi mutlu eden nedir? sorusuyla ilgili bulgular

		f
<i>Mutlu oldum</i> <i>f=25</i>	<i>Öğretmenin kızmaması</i>	6
	<i>Derste konuşmak</i>	6
	<i>Oyunlar</i>	5
	<i>Yardımlaşma</i>	4
	<i>Ödevler</i>	2
	<i>Grup çalışması</i>	2

“Bu çalışmada sizi en çok mutlu eden şeyler nelerdir?” Sorusuna 25 öğrencinin cevap verdiği belirlenmiştir. Öğrenciler bu çalışmayı en çok;

öğretmen kızmadığı için, derste konuştukları için, oyunlar oynadıkları için, birbirlerine yardım ettikleri için sevdiklerini aktarmışlardır.

Öğrencilerin bu yöndeki bazı görüşleri şu şekildedir. Görüşler imla ve anlatım bakımından incelenmiştir.

Diğer derslerde konuştuğumuzda öğretmen kızar bu derste öğretmen bize kızmadı. Onun için çok mutlu oldum. (EÖ26)

Derste öğretmenimiz verdiği ödevlerle ilgili sürekli konuşmamızı istedi, bu yüzden sevdim dersi (KÖ4)

Konulara çalışırken arkadaşlarımla yardımlaştığımız için mutlu oldum(KÖ3)

Tablo 29. Sizi bu çalışmadan soğutan, isteğinizi azaltan şeyler nelerdir?
Sorusuyla ilgili bulgular

Kategori	Tema	f
Olumsuz F=5	Ödevler	3
	Gürültü	1
	Karışık	1

Sizi bu çalışmadan soğutan, isteğinizi azaltan şeyler nelerdir? Sorusuyla ilgili beş öğrenci görüş belirtmiştir. Bu görüşler incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerin karmaşık olmasından, çok ödev verilmesinden ve sınıfta çok gürültü olmasından şikayetçi oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen her hafta konuşma ödevi verdi. Bu yüzden çok zordu(EÖ6)

Sınıfta çok gürültü olduğu için birbirimizi duyamıyorduk. Öğretmen kırsa gürültü olmaz (KÖ5)

Bence her şey çok karıştı, bu yüzden ne yapacağımı şaşırıyordum(EÖ23)

Tablo 30. Diğer derslerde de benzer çalışmalar yapmak ister misiniz?
Sorusuyla ilgili bulgular

Kategori	Tema	f
<i>Evet (f=24)</i>	<i>Evet olmalı dersler daha güzel geçiyor</i>	13
	<i>Çok isterdim farklı etkinlikler öğrendim</i>	7
	<i>Sürekli tartışmak, konuşmak güzel</i>	2
	<i>Şapka oyunu güzel</i>	2
	<i>Keşke daha çok olsa</i>	1
<i>Hayır (f=4)</i>	<i>Gürültülü</i>	2
	<i>Zor ve yorucu</i>	1
	<i>Karmaşık1</i>	1

Diğer derslerde de benzer çalışmalar yapmak ister misiniz? Sorusuyla ilgili verilen cevaplar, deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu benzer uygulamaların diğer derslerde de yapılmasını istediği ni ortaya koymaktadır.

Buna öğrenciler diğer derslerde de benzer etkinliklerin yapılmasını istediği, yeni şeyler öğrendiklerini, sınıfta konuşmayı sevdiklerini, oyunların güzel olduğunu ve daha uzun sürmesini istedikleri anlaşılmıştır.

Buna karşılık az sayıda öğrenci, çalışmaların diğer derslerde yapılmasını istemedikleri, bu etkinlikleri zor, karmaşık ve gürültülü bulduklarını aktarmışlardır.



5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde aktif öğrenme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri, Türkçe konuşma kaygıları, Türkçe dinleme akademik başarıları ve Türkçe dinleme becerisine etkileri ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleriyle ilgili ulaşılan sonuçlar özetlenerek tartışılmıştır.

5.1.Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar;

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark bulunmamıştır. Ön testte deney grubu Türkçe konuşma puanı aritmetik ortalamasının 68,20; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması ise 66,81 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi ön test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde de iki grup puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır $p: ,447 > 0,05$; $t: ,766$ (Tablo 10).

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi son test başarı puanları arasında yaklaşık 5 puanlık bir fark bulunmuştur. Son testte deney grubu Türkçe konuşma puanı aritmetik ortalamasının 72,33; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması ise 67,52 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi son test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır $p: ,003 < 0,05$; $t: 3, 152$). (Tablo 13 ve Grafik 1). Bu sonuç aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut Türkçe öğretim programı çerçevesinde yapılan konuşma eğitimi etkinliklerine kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazında benzer demografik özelliklere sahip çalışma gruplarıyla yapılan deneysel araştırmalarda, aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, sözlü iletişimle ilgili akademik başarılarının artırılmasında önemli sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Kardaş ve Öztürk (2015) yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında Türkçe öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri üzerinde %80 ve üzeri olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Kardaş ve Uca (2016) yaptıkları “Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması” isimli araştırmalarında 203 çalışmanın sonuçlarını incelemişlerdir. Çalışma sonunda Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde %95,55 oranında olumlu sonuç verdiği belirlenmiştir. Aktif öğrenme uygulamalarının derse yönelik tutuma etkisinin incelendiği çalışmaların %96,68’nin derse yönelik olumlu tutum geliştirmede pozitif sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin aktif öğrenmenin uygulandığı derslere yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışmaların %90,06’sında öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Dinç (2017) yaptıkları, araştırmada aktif öğrenmenin öğrencilerin temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi öğrenme alanlarında geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Maden (2010) yaptığı bir araştırmada dramanın öğrencilerin temel dil becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dramanın öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir teknik olduğu belirlenmiştir

Sevim ve Turan (2017) bir araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme uygulamalarından dramanın mevcut öğretim programı çerçevesinde hazırlanan etkinliklere nazaran çok daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Yaman ve Karaarslan (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerinin

geliştirilmesinde aktif öğrenme tekniklerinden beyin fırtınasının etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini önemli düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir

Alan yazında yer alan Aykaç ve Çetinkaya (2013), Maden (2011), Yaman ve Karaarslan (2013; 2012), Yaman (2010) gibi aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı çalışmaların sonuçları, çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.2.Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma kaygısı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 56,90 iken kontrol grubunun puanı 54,26 olduğu anlaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri ön test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde de iki grup puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır $p: ,101 > 0,05$; $t: 1.666$ (Tablo 14). Ön testte deney ve kontrol öğrencilerin orta düzeyde (53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”) Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önemli ölçüde bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu son test Türkçe konuşma kaygısı puanı 39,50 iken kontrol grubunun puanı 45,35 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri son test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde de iki grup puanları arasında aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır $p: ,042 < 0,05$; $t: -2,187$ (Tablo 17, Grafik 2). Son testte deney ve kontrol öğrencilerin düşük düzeyde (37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”) Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşürülmesinde Türkçe öğretim programı ışığında düzenlenen etkinliklere nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazında aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde geleneksel uygulamalara kıyasla çok daha başarılı

sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Söz konusu araştırma sonuçları çalışmamızın ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kardaş ve Yıldırım (2016) yaptıkları bir araştırmada aktif öğrenme tekniklerinden “köşelenme”nin ğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda köşelenme tekniğinin ğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut ğretim programı etkinliklerine nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Kardaş ve Koç (2017) aktif öğrenme tekniklerinden dramanın ğrencilerin Türkçe kaygılarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında; ğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının en aza edilmesinde dramanın Türkçe ğretim Programı çerçevesinde uygulanan Türkçe konuşma etkinliklerinden daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Bulut (2015) yaptığı bir araştırmada aktif öğrenme uygulamalarından “mikro ğretim”in Türkçe ğretmeni adaylarının Türkçe konuşma becerisi başarısı ve konuşma kaygılarına etkisini araştırmıştır. Deneysel alışma neticesinde mikro öğretimin hem konuşma becerisinin geliştirilmesinde hem konuşma kaygılarının düşürülmesinde oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş ve şahin (2016) yaptıkları bir deneysel çalışmada mikro öğretimin öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisini test etmişlerdir. Araştırma sonunda öğrencilerin konuşma kaygılarının düşürülmesinde mikro ğretimin Türkçe ğretim Programı (2006) erevesinde yapılan konuşma eğitimi uygulamalarına nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Kardaş (2016), yaptığı “Yaratıcı dramanın öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi” isimli deneysel araştırmasında, yaratıcı drama uygulamalarının ğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde Türkçe ğretim Programına göre düzenlenen konuşma eğitimi etkinliklerine nazaran çok daha başarılı olduğunu belirlemiştir.

Alan yazında benzer sonuçları paylaşan bu araştırmalar araştırmamızda elde edilen sonuçları desteklemektedir.

5.3.Öğrencilerin Türkçe Dinleme Farkındalık Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine benzer Türkçe dinleme başarısına sahip oldukları belirlenmiştir. Deney grubu ön test Türkçe dinleme akademik başarı puanı aritmetik ortalaması 19,63; kontrol grubu Türkçe dinleme başarı puanı aritmetik ortalaması ise 19,00 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu Türkçe dinleme başarısı ön test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde de iki grup puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır $p: ,299 > 0,05$; $t: 1,047$ (Tablo 18).

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme son test başarı puanları arasında yaklaşık 2,5 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu Türkçe dinleme başarısı son test başarı puanı aritmetik ortalaması 20,23 iken deney grubu Türkçe dinleme başarısı son test başarı puanı aritmetik ortalaması 22,83 olarak gerçekleşmiştir. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine oluşan 2,5 puanlık fark istatistiksel açıdan da anlamlı bulunmuştur $p: ,000 < 0,05$; $t: 4,046$ (Tablo 21 ve Grafik 3). Diğer bir deyişle aktif öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin dinleme başarılarının geliştirilmesinde Türkçe öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilen dinleme eğitimi uygulamalarına nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.4.Öğrencilerin Türkçe Dinleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine benzer Türkçe dinleme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Deney grubu ön test Türkçe dinleme becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 32,60; kontrol grubu Türkçe dinleme becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması ise 31,84 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu Türkçe dinleme başarısı ön test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde de iki grup puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır $p: ,825 > 0,05$; $t: -,222$ (Tablo 22).

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dinleme becerisi son test puanları arasında yaklaşık 6 puanlık bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu Türkçe dinleme becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 34,29 iken deney grubu Türkçe dinleme becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 40,80 olarak gerçekleşmiştir. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine oluşan 6 puanlık fark istatistiksel açıdan da anlamlı bulunmuştur $p: ,000 < 0,05$; $t: 4, 580$ (Tablo 25 ve Grafik 4). Diğer bir deyişle aktif öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilen dinleme eğitimi uygulamalarına nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Kırmızı Susar, 2008; Koç, 2007; Orhan, 2010; Özerbaş, Tabak, ve Berat, 2010). Bu çalışmalarda varılan sonuçlar, çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

5.5.Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Aktif öğrenme etkinliklerini sevme durumları ile ilgili yöneltilen soruya, deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ($f=27$) olumlu cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aktif öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğretmenin yeterli bilgilendirmede bulunup bulunmadığı durumu ile ilgili yöneltilen soruya, deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ($f=26$) olumlu cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aktif öğrenme etkinliklerinde kendilerini en çok mutlu eden şeylerin neler olduğu ile ilgili yöneltilen soruya deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu ($f=25$)“öğretmenin kızmaması, derste konuşmak, oyunlar oynamak, yardımlaşmak” gibi cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aktif öğrenme uygulamalarından kendilerini soğutan, çalışma isteklerini azaltan şeylerin neler olduğuna ilişkin yöneltilen soruya deney grubu öğrencilerinin küçük bir bölümü ($f=5$) cevap verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin şikayet ettikleri durumların, “uygulamalar sırasında sınıfta çok fazla gürültü

oluştugu, uygulamaların karmaşık olduğu ve uygulamalar için çok ödev verildiği” olduğu belirlenmiştir.

Diğer derslerde de aktif öğrenme etkinliklerine benzer uygulamaların yapılmasını isteme durumlarına ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=24) olumlu cevap verdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin önemli bir bölümünün aktif öğrenme etkinliklerini sevdiği, aktif öğrenme etkinliklerinden şikayet etmedikleri, etkinlikler sırasında çok eğlendikleri, derslerde aktif oldukları, ödevlerde ve konuşma-dinleme çalışmalarında yardımlaştıkları, diğer ders ve konularda da benzer çalışmalar yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve görüş geliştirdiklerini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Aşağıda bazıları aktarılan bu araştırmaların sonuçları çalışmamızın ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kalem ve Fer (2003) yaptıkları bir araştırmada, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirlemişlerdir.

Maden (2011) de yaptığı bir başka araştırmada aktif öğrenme tekniklerinden rol kartlarının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda rol kartlarıyla öğretimin geleneksel öğretime kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

5.6. Öneriler

Türkçe sözlü iletişim öğrenme alanında uygulanan ve istendik sonuçlar vermeyen geleneksel yöntem ve teknikler terk edilmeli, bunların yerine öğrenciyi edilgenlikten kurtaran, yaparak yaşayarak öğrenmeyi önceleyen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Aktif Öğrenmenin gerçekleşmesinde kullanılan teknikler ile öğrenme daha etkili olmaktadır. Aktif öğrenmede öğrencinin derse yönelik tutumu da

pozitif yönde etkilenmektedir. Bu tekniklerinin birçok derste kullanılması öğrenmenin üst düzeyde pekiştirilmesini sağlar.

Öğretmen ve öğrencinin, derse daha aktif bir şekilde katılması derslerde farkındalık ortamını oluşturması bağlamında bu tekniklerin kullanılması önemli bir potansiyel olacaktır.

Yapılandırıcı eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğrenci, öğrenmeyi bireysel ya da grup etkinlikleri ile gerçekleştirmektedir. Aktif öğrenmenin yapılandırıcı anlayış etrafında şekillenmesi ile aktif öğrenme tekniklerinin programlı bir şekilde derslerde kullanılması ile mümkün olabilir.

Öğrencilere aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin incelikleri anlatılmalı, aktif öğrenme eğitimine bütün öğretim kademelerinde yer verilmelidir. Çünkü yapılandırmacı öğretim anlayışının eğitim ortamına yansımalarının en güzel örneğini aktif öğrenme etkinlikleri oluşturmaktadır.

Üniversitede öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim alan öğretmen adayları aktif öğrenme uygulamalarıyla yetiştirilmelidir. Nitekim aktif öğrenmeyi uygulama boyutuyla öğrenemeyen öğretmenlerin öğrencilerini istedik şekilde yetiştirmesi de oldukça güçtür. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerde aktif öğrenme uygulamalarına elverişli fiziki şartların hazırlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O., (2004). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Açıkgöz, K.Ü., (1999). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü., (2000). *Aktif Öğrenme notları*. www.ege.edu.tr Erişim tarihi: Ocak 2001
- Açıkgöz, K.Ü., (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Açıkgöz, K.Ü., (2011). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Afyon, A., Kaya, M. A., Yağız, D. (2009). *Genel Biyoloji Canlılar Bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akbayır, (2014). *Nasıl Konuşabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D., (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O.. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Kompozisyon Sanatı, Ankara: Akçay Yayınları
- Arslan E, Erbay F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama İle Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23,1-8
- Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). "İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet ile İlişkisi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s: 9(1): s. 259-266.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Ayres, J. ve Hopf, T. (1993). *Coping With Speech Anxiety*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Badke, W., (2010). *Foundations of information literacy: learning from Paul Zurkowski*. Online 34(1), 48-50.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara:Pegem Akademi. Bridge, B.(2003). *Okulda İletişim*, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Bulut, K. (2015). *Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri Ve Kaygılarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Buzan, T., (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*, İstanbul: Arion Yayınevi
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı – İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (Editör) (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ceran, D. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Cilt Sayı: 5 (8): 337-358.
- Cemiloğlu, M., (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Cüceloğlu, D., (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul:Remzi Kitapevi.
- Creswell, J. W., (2006). Understanding mixed methods research (Chapter 1). John W. Creswell & Vicki L. Plano Clark (Ed.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* içinde (s. 1-19). California-ABD: Sage.
- Creswell, J. W.,(2012). *Educational Research - Palnning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston-ABD: Pearson.
- Çintaş Yıldız, D. & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2-Spring), 319-334.

- Çelikkaya, T.,(2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2*, p. 447-470,
- Demirel, Ö., (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*.Ankara: Peyma Yayıncılık.
- Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö.,(1999). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara:MEB Yayınları. 122
- Demirel, Ö., Şahinle, M., (2003). *Türkçe Öğretim*, Ankara,Peyma Yayıncılık
- Demirel, Ö., (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Peyma Yayıncılık
- Demirörs, F., (2007), *Lise I. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*, (Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Demirci, C., (2000). Etkin öğrenme modelinin ilköğretimde uygulanması. <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/cavide.html>
- DeJong F.B.C.M. ve Van Hout-Wolters, B.H.A.N (1994) *Process-oriented instruction and learning from text*. Amsterdam: VU University Press.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. 9 Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durukan, E. (2012). Türkçe Öğretiminde Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanımına Yönelik Bir Öneri(Okuma Eğitimi Örneği) *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/2* p.401-410

- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Er, A. (2003). Drama ve Dil Öğretimi: Dramanın Sözlü Dil Öğretiminde Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 246-254.
- Engin, A. O., Calapoğlu, M., Gürbüzöğlü: (2008). Uzun Süreli Bellek ve Öğrenme. *Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi: 2*: 251-262.
- Ergin, M.,(1985). *Türk Milli Kültürü ve Dünya Görüşü Üzerine*. Kubbealtı Yayınları.
- Ergin,M.,(2002). *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul, Bayrak Basımevi
- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Southem Connecticut State University, Connecticut, unpublished master's thesis
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Bolu.
- Güzel, A., Karatay, H. (Ed.) (2014). *Türkçe Öğretimi*.Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Johnson, D. W., Johnson R. T. (1991). *Teaching Children to be peace makers*. Edina, MN: Interaction Book Company
- Jackson, J.T., & Bynum, N. (1997). Drama: A teaching tool for culturally diverse children . *Journal Of Instructional Psychology*, 24(3),158-168.

- Johnson, D.W., Johnson, T. R., & Smith, K. A. (1991). Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kara, Ö.T. (2000), Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kara, Ö.T. (2011). Türkçe Dersinde Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4/7 s.146-164
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 151-164.
- Kara, Ö.T. (2008). Dramayla Türkçe Öğreniyorum, *Osmaniye Rehberi*, Yıl 4, S. 44-45, s. 34-35
- Kara, Ö.T. (2007). Drama yönteminin ilköğretim Türkçe derslerinde kullanılması (Poster Bildiri). Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, (22-24 Haziran 2007, Bolu), Drama Kavramları Bildiri Kitabı, Ankara: Oluşum Yayınları, s.97-98.
- Kagan, (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47 (1), 12-15.
- Kalem, S. ve Fer, S.(2003) Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise), 3 (2), 433-461
- Karasar, N., (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N.,(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N.,(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.

- Kardaş, M.N. ve Tunagür, M. (2015).6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becelerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3/2, p. 183-202
- Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2017). "Effect of Drama Instruction Method on Students' Turkish Verbal Skills and Speech Anxiety" *International Journal of Progressive Education, Volume 13 Number* , p.64-78
- Kardaş, M.N. (2016). Yaratıcı Drama'nın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* Cilt: 9 Sayı: 45, s. 598-604
- Kardaş, M.N. ve Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Görüşleri Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması, *International Journal Of Turkish Education Sciences* Yıl/Year:4 Sayı/Issue:7
- Kardaş, M.N. (2014).Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Farkındalık ve Yeterlikleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt7, sayı 34, sayfa 780.
- Kardaş ve Öztürk (2015).Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta- analiz Çalışması, *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES* 2015 p. 1682- 1692
- Kardaş, M.N. (2016). Yaratıcı Dramanın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi, *The Journal of International Social Research, Volume: 9 Issue: 45*, p.598-604
- Kardaş, M.N. ve Şahin, E. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, s. 263-275
- Kardaş, M.N. ve Yıldırım, Ş. (2016). Köşelenme Tekniğinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Ve Türkçe Konuşma Kaygılarına Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 31, Ekim, s. 91-106

- Kardaş, M.N. ve Öztürk, Y.(2015). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-analiz Çalışması, *International Journal of Languages' Education and Teaching* UDES 2015 p. 1682-1692
- Kardaş, M.N., (2017). *Hazırlıksız Konuşmalar ve Nezaket, Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi* (Ed. Ahmet Akçay, Sami Baskın). Ankara: Anı Yayıncılık,
- Kardaş, N., (2018). *Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Ve Kaygısına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kaşıkcı, E., (2003). *İmaj İletişim ve Beden Dili*, İstanbul,Hayat Yayınları.
- Kaya, H. İ., (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kempe, A., (2003). *The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital*. Research in Drama Education, 8 (1), 65-78.
- Kırmızı, H., (2004). *Genel ve Teknik İletişim, Kişisel Gelişim ve İş Hayatında Başarının Anahtarı*. Trabzon :Celepte Matbaacılık.
- Kılıç, Ş. Ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Drama'nın İngilizce Konuşmaya Ve Tutuma Etkisi" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:9 Sayı:2 Yıl:9*, s.56-81
- Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York, ABD: The Guilford Press.
- Kobasa, S. C. (1979). "Stressful Life Events, Personality and Health: An Inquiry Into Hardiness", Journal of Personality and Social Psychology, s. 37, s. 1-11

- Koç, C.,(2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıfçı Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuru, O. (2013). Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*: 1: 88-105.
- Kurudayıoğlu, M., ve Özdem, A. (2015) Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Löfgren, K. (2013). *Normality test using SPSS how to check whether data are normally distributed*. 15 Haziran 2015 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=liedOyqLn0> adresinden erişilmiştir.
- Maden, S. Ve Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 454-500
- Maden, S. (2010a). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,Cilt 7, Sayı 14, s. 259 - 274
- Maden, S., (2010b). *Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği*, TÜBAR-XXVII, s. 503-519
- Maden, S., (2010c). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Maden, S., (2011b). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı İle İlgili Sorunlar, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4/6 s.107-122
- Maden, S. (2011) Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(2): 23-38

- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2007). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEB), (Eğlence Hizmetleri-Yaratıcı Drama), Ankara.
- Muallimoğlu, N.,(2002). *Bütün Yönleri ile Hitabet* (6. Baskı) İstanbul: Avcı Ofset Matbaacılık, s.22-26
- Orhan, S.(2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Önen, A., (2004). *Türkçeyi Türkçe Konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Özbay, M., (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları.*Türk Dili Dergisi: 589: 9-14.*
- Özbay, M., (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-II*,Ankara, Öncü Kitap.
- Özbay, M., (2011). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*,Ankara,Öncü Basımevi.
- Özdemir, E., (1992), *Güzel ve Etkili Konuşma*, İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Özerbaş, M.A., Tabak, H., ve Berat A. (2010). Aktif öğrenme ortamının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.*

- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (47-76)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Parvin, F. N., (1989). *Integration of communication skills with active learning techniques in science. Dissertation Abstract International*, 45 (3), 87-88, (DA646).
- Piaget, J.ean., (2004), *Çocuklukta Zihinsel Gelişim*. İstanbul:Cem Yayıncılık.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Salmış F., (2011). *Konuşma Estetiği ve Diksiyon*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Senemoğlu, N., (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, O., Varışoğlu, B. (2014). Akademik Çelişki Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Kavram Öğrenme Başarılarına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16: 2: 229-247*.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Education* (Editör Michael J. Dunkin). *Oxford Pergamon Press*31-33.
- Slavin, R. E. (1988). Small group methods, *The international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Editör Michael J. Dunkin). *Oxford Pergamon Press*.31-33.
- Sevim, O. (2012). "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik, Güvenirlik Çalışması", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 7/ , p.927-937 ,
- Sevim, O., (2014). *Effects of drama method on speaking anxieties of preservice teachers and their opinions about the method. Educational Research and Reviews*, 9(18), 734-742.

- Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety and Behavior, New York: Academic Press.*
- Standford University. (1993). *Active learning: Getting students to work and think in the classroom. Speaking and Teaching, 5 (1), 1-3.*
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1): 23.*
- Susar Kırmızı, F.,(2007). *Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. Eğitim Araştırmaları, (7), 29, 59-71.*
- Şahin, E. (2013)Jigsaw ve Küme Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerilerindeki Başarı ve Tutum üzerine Etkisi H. U. *Journal of Education, 28(2), 521-534*
- Şahinel, S., (2002). *Eleştirel Düşünme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK. (2010). *Büyük Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, E., Erdem, İ., Temizkan, M. (2014). *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2009) Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 6 Sayı: 12*
- Temizyürek, F.(2004). "Türkçe Eğitiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi", *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği, Cilt IV, s.2769–2784.*
- Tompkins, G. E. (1998)..Language Arts Content and Teaching Strategies. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey
- Topçuoğlu Ünal, F., Özden, M. (2014). *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

- Uysal, Ö. F. (1996). *Öğrenme sürecinde etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Ün Açıkgöz, K., (2006). *Aktif öğrenme*, İzmir, Kanyılmaz. Matbaası
- Ün Açıkgöz, K., (1999). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ün Açıkgöz, K., (2000). *Aktif öğrenme notları*.
<http://www.agr.ege.edu.tr/teder/br2.html> (11.10.2015)
- Ün Açıkgöz, K., (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları
- Yaman, H. (2010) Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / *Educational Sciences: Theory & Practice 10 (2), 1215-1242*
- Yaman, H. Ve Karaarslan, F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi : Bir Eylem Araştırması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, p. 545-563,*
- Yalçın, A., (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 40(179), 269-293.*
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zıllıoğlu, M., (1996). *İletişim Nedir?*. İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

Ek1. Etkinlik Takvimi

Altı Şapka Düşünme Tekniği Deney Grubu : SÜRE: Dört Ders saati olacak şekilde iki haftaya yayılarak etkinlik gerçekleştirilmiştir.

KONU: Milli Kültür ünitesinde bulunan Kültürümüzdeki Değişmeler konusu, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile tartışıldı. Belirlenen öğrenciler kura sonucunda çıkan şapkalara göre düşüncelerini oluşturular ya da sınıfın genelini kapsayacak şekilde etkinlik gerçekleştirilir.İkinci hafta ise Okuma Kültürü ünitesi etrafında Dilimizdeki yabancı kelimelerin kültürümüze etkileri konusu işlenmiştir.

İlk etkinliğe göre ; siyah şapka kültürel değişmelerin getirilerine olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşırken, sarı şapka ise kültürel değişmelerin artılarını ön plana çıkarmaktadır.

Ayrıca konuya; kırmızı şapka duygusal olarak, mavi şapka mantıksal özellikte, beyaz şapka tarafsız bir açıdan yaklaşmıştır. Son ise yeşil şapka farklı fikirleri ortaya koyarak sunum eğlenceli bir şekilde tamamlanmıştır.

Amaç ve kazanımlar

Konuşma kurallarını uygulama

Konuşmaya başlarken en uygun ifade ile başlanması

Türkçenin kurallarını uygulamaya dönük uygun cümleler kurar

Konuşmalar arası amaç-sonuç ilişkisi kurar

Konuşmasında tekrara düşmeden konuşur ve konuşmasını uygun ifadeler ile bitirir.

Uygulama Süreci

Öğrencilere altı şapkalı düşünme tekniği ile ilgili bilgi verilir. Şapkaların renklerinin ne anlama geldiği anlatılır. Yapılan etkinlikle alakalı olarak açıklamalar yapılır. Gerekli araç ve gereçlerin hazırlanmasını öğrencilerden istenir. Öğretmen kültürel değişmeler ile ilgili olarak yarım bırakılmış bir hikaye metni okunulacağını belirtir. Sınıfta bulunan her öğrenciden, seçtiği şapkanın özelliği ve bakış açısına bağlı olarak metni yazılı ve sözlü olarak tamamlamalarını ister. Öğrenciler metni dinler ve daha sonra her şapka için birkaç örnek sunar. Metinlerde öncelikle etkinliklerin şapkanın bakış açısını yansıtacak yeterliliğe sahip olup olmaması gözden geçirilir. Daha sonra sınıfın geneli şapkalar altında gruplandırılır. Konu ile ilgili olarak farklı metinlerde okutulur ve belirlenen ölçütlere göre metinler değerlendirilir.

Örnek Metin

Ahmet küçük bir çocuktur. Dedesi onu sürekli parka oynamaya çıkarıyordu. Ahmet sürekli ilgi ve sevgi istiyordu. Babası ve annesi çok yoğun çalıştığı için o dedesi ile vaktinin çoğunu geçiriyordu. Akşam babası eve gelince sürekli bilgisayar başında olup Ahmet'e vakit ayırmıyordu. Annesi ise sürekli telefonda arkadaşları ile görüşüyordu. Ahmet çok yalnızdı

.....

Öğretmen daha sonra bu konu ile ilgili olarak öğrencilere düşünceleri için bir süre tanır. Düşünme sürecinin ardından sınıfın ortasına uygun bir çember çizilir. İlk aşamada öğrenciler çemberin dışında tutulur. Konu ile ilgili düşüncesi olan öğrenciler çemberin içine alınır. Çemberin içine giren öğrenciler düşüncelerini açıklar dışında bulunan öğrenciler ise dinleyip not alırlar. Daha sonra doğru ve uygun çözümler nedenleri ile birlikte öğretmen tarafından sınıfta paylaşılır.

Değerlendirme

Öğretmen metinden hareketle öğrencilerin görüşlerini gözlem formu ile değerlendirmiştir.

Akvaryum Tekniği Deney Grubu: Süre: Haftada iki des saati olmak üzere iki hafta boyunca akvaryum etkinlikleri yapılmıştır

Konu: Okuma Kültürü ünitesinde bulunan Okuma Alışkanlığı konusu, Akvaryum Tekniği ile tartışıldı. Bu Konu ile ilgili tartışmaya katılan öğrenciler iç çember dinleyiciler ise dış çemberi oluşturmuştur. Tartışma grubundaki öğrenciler, saygı çerçevesinde düşüncesini dile getiren arkadaşlarını dinleyip düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Amaç ve kazanımlar

Konuşma kurallarını uygulama

Konuşmaya uygun ifade ile başlar

Türkçenin kurallarını uygulamaya dönük uygun cümleler kurar

Konuşmalar arası amaç-sonuç ilişkisi kurar

Konuşmasında tekrara düşmeden konuşur ve konuşmasını uygun ifadeler ile bitirir.

Dinlemek için hazırlık yapar,

Sabır ve saygıyla dinler,

Konuşmanın ana fikrini belirlemeye çalışır,

Anlamını bilmediği sözcükleri not eder,

Konuşmanın özetini kendi cümleleri ile çıkarır,

Uygulama Süreci

Konuşma konuları ile ilgili öğretmen gerekli açıklamaları yapar. Dinleme ve konuşma kurallarını hatırlatır. Tartışma konusu ile ilgili söz almak isteyen

öğrenciyi ortaya alır, öğrenci konuşmasını yaparken çemberlerdeki arkadaşları dikkatle dinleyip önemli gördükleri yerleri not ederler. Konuşma bütüncü konuşmacıya konuyla ilgili not ettikleri soruları sorup cevap beklerler. Cevaplar verildikten sonra öğretmence dönüt düzeltme yapılarak sonraki konuşmacı davet edilir. Süreç konuşmak isteyen bütün öğrenciler bitinceye kadar böyle devam eder.

Beyin Fırtınası Tekniği Deney Grubu : **SÜRE:** Dört Ders Saati olacak şekilde iki haftaya yayılarak etkinlik gerçekleştirmiştir.

KONU: Sağlık ünitesi kapsamında, Sağlıklı Yaşam konusu ilk hafta için, ikinci hafta ise aynı ünite kapsamında, bilinçsiz ilaç kullanımı konusu belirlenerek öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Her bir düşünce tahtaya yazılmış ve tartışılmıştır.

Amaç ve kazanımlar

Konuşma kurallarını uygulama

Konuşmaya başlarken en uygun ifade ile başlanması

Türkçenin kurallarını uygulamaya dönük uygun cümleler kurar

Konuşmalar arası amaç-sonuç ilişkisi kurar

Konuşmasında tekrara düşmeden konuşur ve konuşmasını uygun ifadeler ile bitirir.

Dinleme-izleme kurallarını uygulama

Konuşmacının lafını kesmez sabırla ve saygı çerçevesinde dinleme etkinliğini gerçekleştirir.

Dinlediklerini –izlediklerini değerlendirme

Dinlediklerini-izlediklerini içerik bağlamında değerlendirir.

Uygulama Süreci

Sağlıklı yaşam konusu ilk hafta, ikinci hafta ise bilinçsiz ilaç kullanımı ile ilgili öğretmen çeşitli sorular öğrencilere yöneltir ve her öğrenci aklına ilk gelen

öneriyi söylemesini ister. Belirlenen yazıcılar problem sorusunu ardından ise arkadaşlarından gelen fikirleri tek tek soruların altına yazar.

S1.Sağlıklı bir yaşam için neler gereklidir?

Çevremizi temiz tutmak

Ellerimizi sık sık yıkamak

Kişisel bakıma dikkat etmek vb. şeklinde bir çok fikir gelir. Daha sonra öğretmen fikir gelmeyeceğini düşündüğü zaman etkinliği sonlandırır. Bütün fikirler tek tek okunur daha sonra ortak yanları olan fikirler kümelenir. Gelen öneriler üzerine değerlendirme yapmak için tartışılır. Bu sırada öğretmen yönlendirici roledir öğrenci merkeze alınmıştır. Tartışma sonrası ortak bir karara varılır.

Değerlendirme

Öğretmen değerlendirme süreciyle alakalı olarak gözlem formu kullanır. Böylece hem konuşma hem dinleme becerisi bağlamında öğrencinin konuya yönelik hazır bulunuşluk seviyesi belirlenir.

Kartopu Tekniği Deney Grubu: *Süre:* Dört Ders Saati olacak şekilde iki haftaya yayılarak etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Konu: Bilim ve Teknoloji ünitesi kapsamında, Teknolojik yararları konusu ilk hafta için, ikinci hafta ise aynı ünite kapsamında Teknolojinin zararları konusu belirlenmiştir. İlk olarak öğrencilerin bireysel düşünmesi daha sonra ikiser ve dörderli gruplar etrafında konuyu tartışmaları amaçlanmıştır. En son ulaşılan sonuçlar sınıfa sunularak etkinlik sonlandırılmıştır.

Amaç ve kazanımlar

Konuşma kurallarını uygulama

Konuşmaya başlarken en uygun ifade ile başlanması

Türkçenin kurallarını uygulamaya dönük uygun cümleler kurar

Konuşmalar arası amaç-sonuç ilişkisi kurar

Konuşmasında tekrara düşmeden konuşur ve konuşmasını uygun ifadeler ile bitirir.

Dinleme-izleme kurallarını uygulama

Konuşmacının lafını kesmez sabırla ve saygı çerçevesinde dinleme etkinliğini gerçekleştirir.

Dinlediklerini –izlediklerini değerlendirme

Dinlediklerini-izlediklerini içerik bağlamında değerlendirir.

Uygulama Süreci

Teknolojinin yararları konusu ilk hafta, ikinci hafta ise *Teknolojinin zararları* ile ilgili öğretmen öğrencilere konu ile ilgili düşüncelerini belirtmelerini ister ve her öğrenci önce bireysel olarak düşünür daha sonra ikişer dörder ve altışar gruplar halinde konu hakkında düşüncelerini tartışır daha sonra öğretmen genel olarak grupların düşüncelerini sınıfta paylaşarak genel bir değerlendirme ile konuyu sonlandırır.

Yararları ile ilgili örnekler

K7 Teknolojinin gelişmesi ile birlikte iletişim daha hızlı olmuştur.

E6 Ödevlerimizi bilgisayardan daha çabuk yapıyoruz

Zararları ile ilgili örnekler

K9 Teknoloji ile birlikte insanlar çok telefon ile uğraşüyor

E1 Teknoloji ile çevre kirliliği artıyor şekilde bir çok düşünce dile getirilmiştir.

Değerlendirme

Öğretmen değerlendirme sürecinde tüm düşünceleri sınıfa açıklar ve genel bir kaniya vararak tartışmayı bitirir.

EK2. Veri Toplama Araçları

EK2.1.Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği

Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği

BOYUTLAR		ÖLÇEK MADDELERİ	Tamame	Katılıyor	Orta	Katılmıyo	Kesinlikle Katılmıyo
SUNUM	1	Anlatmak istediklerini somutlaştırır.					
	2	Konuşmasında tutarlılığı sağlar.					
	3	Olumlu (yapıcı) bir üslup kullanır.					
	4	Konuşmasında bütünlük vardır.					
	5	Konuşması anlaşılır ve tatmin edici özelliktedir.					
	6	Doğru bilgiler verir.					
	7	Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir.					
SES	8	Sesi açık, net ve anlaşılırdır.					
	9	Sesi ortamdaki herkes tarafından duyulur.					
	10	Gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur.					
	11	Konuşması anlaşılacak hızdadır.					
ÜSLUP VE İFADE	12	Duraklara uyumuyla konuşması daha anlaşılır hale gelir.					
	13	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					
	14	Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.					

	15	Standart Türkçeyi (İstanbul Türkçesi) kullanır.					
	16	Nezaket kuralları çerçevesinde cümleler kullanır.					
KONUŞMAYA ODAKLANMA	17	Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.					
	18	Sesinde kibirlilik hissedilir.					
	19	Konuşmasında "ııı", "aaa" "ihhh", "eee" gibi seslere yer verir.					
	20	Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.					
DİNLEYİCİLERİ DİKKATE ALMA	21	Dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanır.					
	22	Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır.(Geri bildirimlerden faydalanır.)					
	23	Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.					
	24	Konuştuğu konuyla ilgili terimleri açıklayarak kullanır.					

EK2.2. Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği
Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği

		MADDELER	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
KONUŞMACI ODAKLI KAYGI	1	Konuşurken beden dilini kullanmaktan çekinirim.					
	2	Konuşurken muhatabımın gözlerine bakmaktan çekinirim.					
	3	Önümde bir metin olmadan konuşmak bende kaygı uyandırır.					
	4	Sempozyum, panel, konferans vb. etkinliklerde konuşma düşüncesi beni gerer.					
	5	Konuşma konuma farklı açılardan yaklaşmadığım düşüncesi beni endişelendirir.					
	6	Konuşurken canlı ve coşkulu davranmayı beceremem.					
	7	Kendimi dinleyicilerin gözünden görme ve eleştirme düşüncesi beni rahatsız eder.					
	8	Konuşma hızımı iyi ayarlayamadığım zaman elim ayağıma dolaşır.					
	9	Topluluk önünde konuşmaktan korkarım.					
	10	Konuşurken zihnimdekileri tam olarak karşılayacak sözcükleri ve cümleleri kullanmada sıkıntı yaşarım.					
	11	Herhangi bir tartışma ortamında söz alarak konuşmaya katılmaktan çekinirim.					
CEVRE	12	Tanımadığım insanların karşısında konuşmaktan utanırım.					
	13	Bir konu hakkında aniden konuşmam					

		istendiğinde kaygılanırım.					
	14	Karşı cinsten biriyle konuşurken heyecanlanırım.					
	15	Öğretmen ya da amirimle konuşmam gerektiğinde kendimi kaygılı hissederim.					
	16	İyi tanımadığım biriyle telefonda konuşurken kendimi gergin hissederim.					
	17	Otorite pozisyonunda olan birisiyle konuşurken kendimi kaygılı hissederim.					
KONUŞMA PSİKOLOJİSİ	18	Konuşurken bana ayrılan sürenin yetmeyeceğinden korkarım.					
	19	İnsanlara kendimle ilgili konulardan bahsederken utanırım.					
	20	Konuşurken sözümün kesilmesi bende endişe uyandırır.					

Ek2.4. Türkçe Dinleme Becerisi Ölçeği

DİNLEME BECERİSİ TESTİ

	Genellikle	Bazen	Nadiren
1. Konuşmacıyla göz teması kurarım.			
2. Konuşmacının fikirlerinin önemli olup olmadığına sadece onun dış görünüşüne ve sunuş şekline bakarak karar veririm.			
3. Mesajı, konuşmacının bakış açısıyla anlamaya çalışırım.			
4. Konunun bütününden ziyade ayrıntıları dinlerim.			
5. Dinlerken kelimelerin arkasındaki, hem duyguları hem de gerçekleri göz önüne alırım.			
6. Konuyu anlayabilmek için sorular sorarım.			
7. Konuşmacı konuşmasını bitirinceye kadar, konu hakkında bir karara varmam.			
8. Söylenenlerdeki anlamı değerlendirmek için çaba harcarım.			
9. Dinlerken, fırsat bulduğumda ne söyleyeceğimi düşünürüm.			
10. Son sözü ben söylemeye çalışırım.			

Açıklama:

1., 3., 5., 6., 7. ve 8. sorular için; “**Genellikle**” cevabına 3, “**Bazen**” cevabına 2 ve “**Nadiren**” cevabına 1 puan verin.

2., 4., 9. ve 10. sorular için; “**Genellikle**” cevabına 1, “**Bazen**” cevabına 2 ve “**Nadiren**” cevabına 3 puan verin. Puanlarınızı toplayın.

22 ve altı puan kötü dinleme alışkanlıklarınız olduğunu ve dinleme alışkanlığınızın geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ek2.5.Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Ölçeği

1. Bu çalışmayı sevdiyseniz niçin sevdiğinizi; sevmediyseniz niçin sevmediğinizi yazınız?
2. Bu çalışmada öğretmeniniz size yapacağınız konuşma ve oyunlarla ilgili yeterli bilgi verdi mi? Anlatınız.
3. Bu çalışmada sizi en çok mutlu eden şeyler nelerdir?
4. Sizi bu çalışmadan soğutan, isteğinizi azaltan şeyler nelerdir?
5. Diğer derslerde de benzer çalışmalar yapmak ister misiniz?

EK2.6. Kişi Bilgi Formu

İsim- Soy İsim:

Sınıf:

1) Cinsiyetiniz? Erkek Kız

2) İlkokul diploma notunuz hangi seviyedeydi?

Pek İyİ İyİ orta Geçer Başarısız

2) Annenizin eğitim durumu

Üniversite mezunu Lise mezunu Ortaokul mezunu İlkokul mezunu
 Okuma-yazma bilmiyor.

3) Babanızın eğitim durumu

Üniversite mezunu Lise mezunu Ortaokul mezunu İlkokul mezunu
 Okuma yazma bilmiyor

4) Bir yılda (12 ay) ortalama kaç kitap okursunuz?

96 ve üzeri 48 ve üzeri 24 ve üzeri 12 ve üzeri 6 ve üzeri

3 ve üzeri 2 ve üzeri 1 ve üzeri Hiç okumuyorum

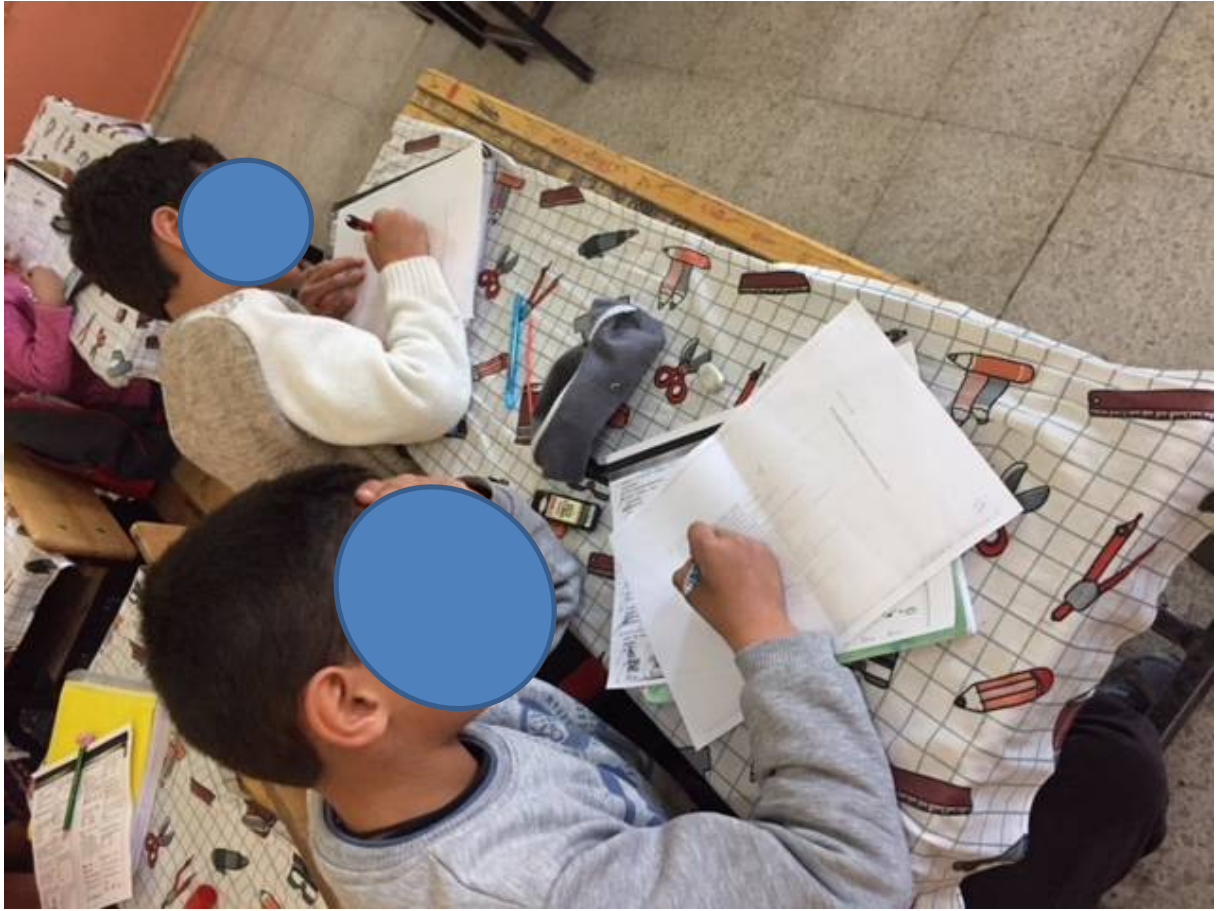
5) Ana diliniz nedir?

Türkçe Kürtçe Arapça Lazaca Lazca Farsça

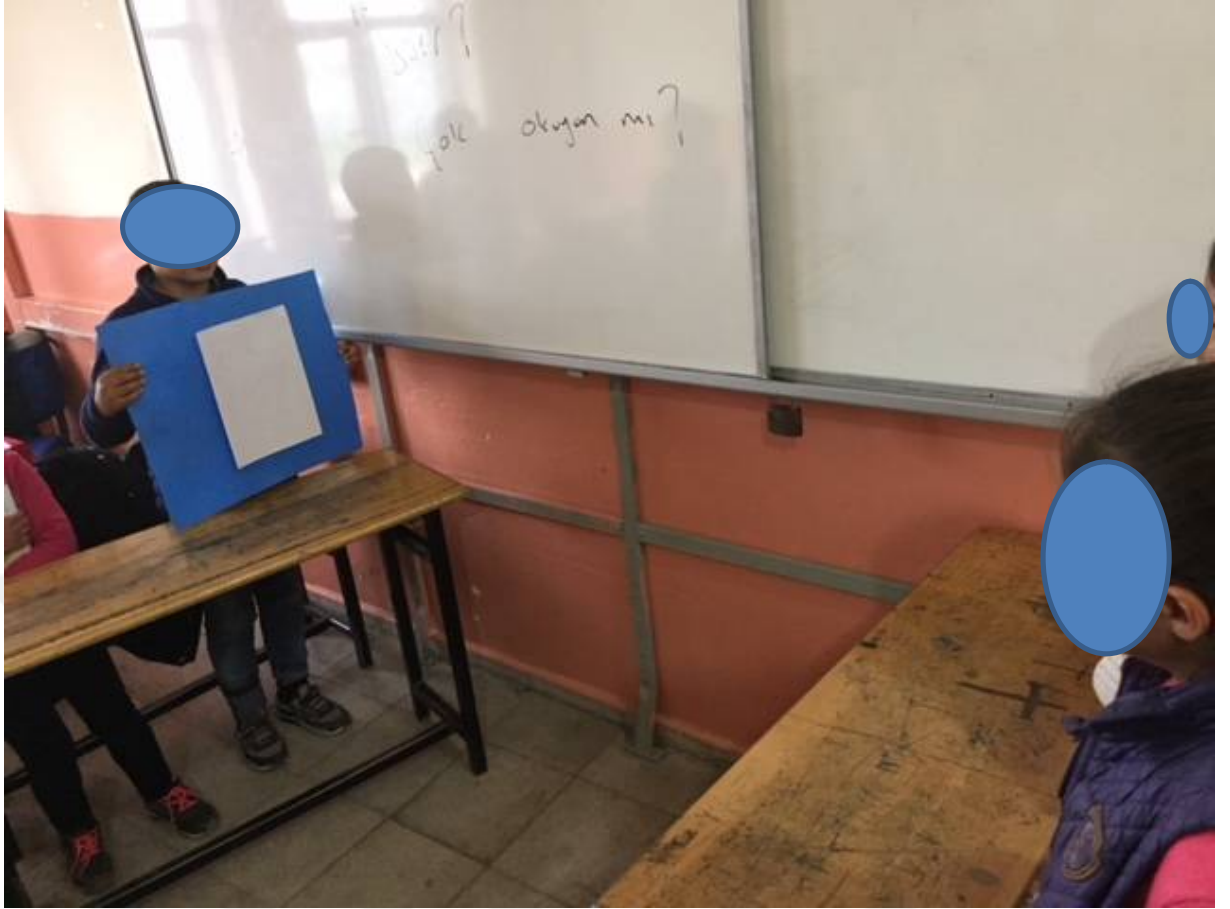
Diğer...

EK 3. Etkinliklerden Fotoğraflar

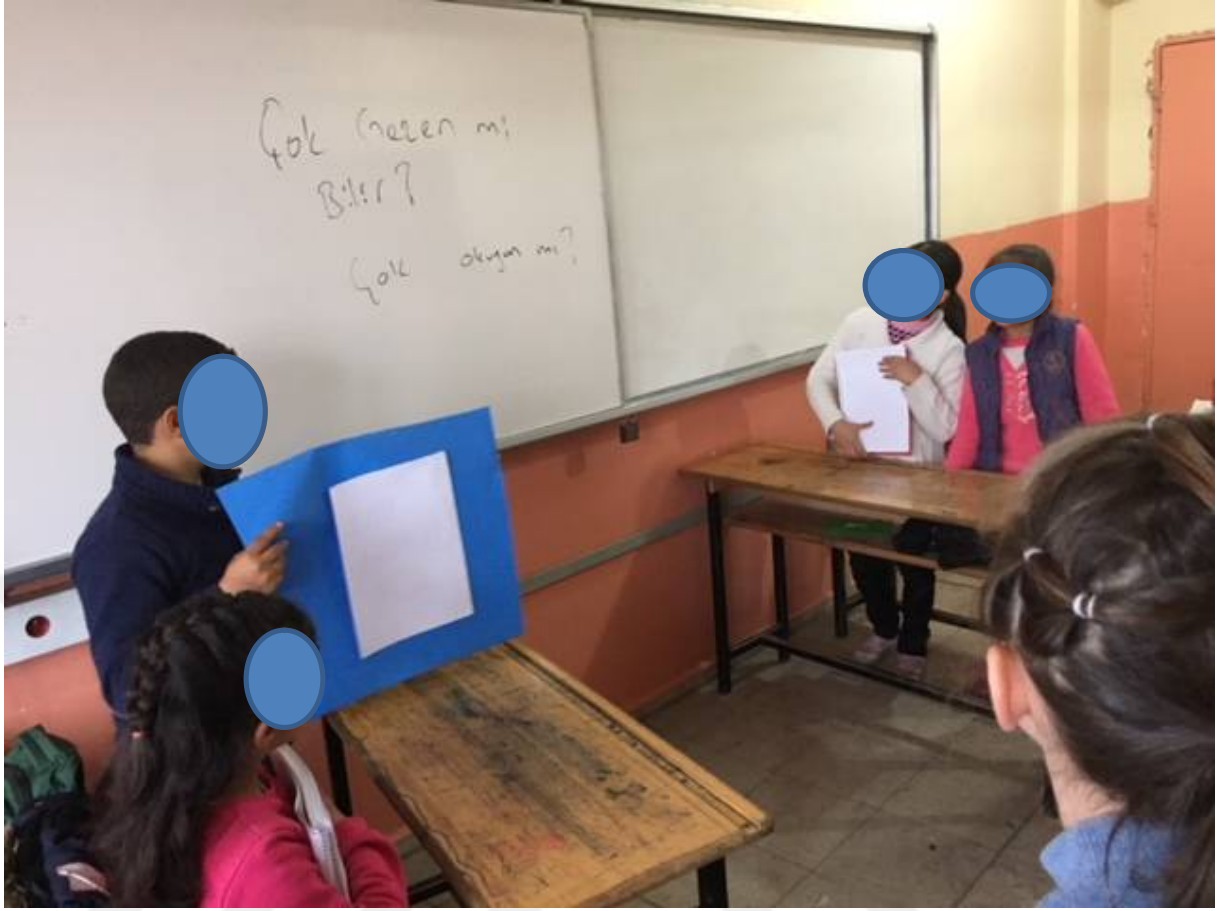














YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

23.10.2018

Tez Başlığı / Konusu

Aktif Öğrenme Yöntemleri Üzerine Sınırlı Öğrencilerin Sorulduğu Soruların (Konusu Dinleme) Etkisi ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 148... sayfalık kısmına ilişkin, 23.10.2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından T.C.İ.T.İ. intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 18... (yüde ensele) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

23.10.2018
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : ...
Öğrenci No : ...
Anabilim Dalı : ...
Programı : ...
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN
Dr. Öğretim Üyesi: Mehmet M. KANCA
23.10.2018..

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR
23.10.2018..
Servet CAN
Enstitü Sekreteri