

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ETKİLEŞİMLİ ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN TÜRKÇE
EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Derya YILDIZ

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Halim SERARSLAN
Doç. Dr. Mustafa YAVUZ

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP)
tarafından 121410001 numaralı doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

Konya-2014



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Deva YILDIZ
Numarası	098 303013001
Ana Bilim / Bilim Dalı	Psike Eğitimi
Programı	Doktora
Tezin Adı	Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Psike Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerin Konusunda Bireysel Etik

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Derya YILDIZ
	Numarası	098303013001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Psikolojik Eğitim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Halim SERARSLAN
Tezin Adı	Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Psikolojik Eğitim Anabilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 26.../...12.../2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Halim SERARSLAN	Danışman	
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK	Üye	
Doc. Dr. Ali ÜNAL	Üye	
Yrd. Doc. Dr. Kemalettin DENİZ	Üye	
Yrd. Doc. Dr. Dilek CERAN	Üye	

ÖN SÖZ

Konuşma, dinlemeyle birlikte hem günlük hayatta hem de okulda en çok kullanılan beceridir. Altı bölümden oluşan çalışmada, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri etkileşimli öğretim stratejisi kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, “Problem Durumu”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” ele alınmıştır.

İkinci bölümünde “Konuşma Kavramı”, “Konuşmanın Unsurları”, “Konuşma Türleri”, “Konuşma Eğitimi” ve “Etkileşimli Öğretim Stratejisi” ile ilgili bilgiler verilmiştir. “İlgili Araştırmalar” başlığı altında ise yurt içinde ve yurt dışında konuşma becerisi ve etkileşimli öğretim stratejisiyle ilgili yapılan çalışmalar sıralanmıştır.

Üçüncü bölüm, “Yöntem” ana başlığı altında düzenlenmiştir. Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi”, “Deney ve Kontrol Gruplarında Verilen Konuşma Eğitimi” alt başlıkları bulunmaktadır.

Dördüncü bölüm “Bulgular” adını taşımaktadır. Bu bölümde, çalışmanın amacına uygun olarak toplanan veriler tablollaştırılarak aktarılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Beşinci bölümde “Tartışma ve Yorum” yer almaktadır.

Altıncı bölüm “Sonuç ve Öneriler”den oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu bölümde maddeler hâlinde değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sürecinde, ilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocalarım Prof. Dr. Halim SERARSLAN ve Doç. Dr. Mustafa YAVUZ’a, görüşleriyle araştırmaya katkıda bulunan Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK ve Doç. Dr. Ali ÜNAL’a, konuşmaların değerlendirilmesinde yardımcı olan Arş. Gör. Selma ERDAĞI TOKSUN’a ve uygulamamı gerçekleştirdiğim Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Derya YILDIZ



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Derya YILDIZ
	Numarası	098303013001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Halim SERARSLAN Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi

ÖZET

Bu çalışmada, etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin (öğretim elemanı, akran ve öz değerlendirme sonuçlarına göre) konuşma becerilerine etkisi araştırılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. Sınıf (I. öğretim) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları 40’ar öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerileri, “Etkili Konuşma Ölçeği” (Yıldız ve Yavuz, 2012) aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinlikleriyle 10 hafta uygulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Konuşma Becerisi, Etkileşimli Öğretim Stratejisi, Doğrudan Öğretim Stratejisi, Konuşma Eğitimi, Türkçe Eğitimi.



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Derya YILDIZ
Numarası	098303013001
Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Programı	Doktora
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Halim SERARSLAN Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
Öğrencinin Tezin İngilizce Adı	Effect of Interactive Teaching Strategy on Speaking Skills of The Students who Study in Department of Turkish Education

SUMMARY

In this study, the effect of interactive teaching strategy on speaking skills of freshman students who have surveyed in department of Turkish Education at Konya Necmettin Erbakan University according to the results of teaching staff, compeer and self assessment. This survey has been patterned as doing experimental model with pretest-lastteset control group which is one of the experimental research models. The research has been done by using freshman students of Turkish Education Department. Both experimental and control groups have 40 students. Speaking skills of the students have been collected by using the scale of effective speaking done by Yildiz and Yavuz in 2012.

During 10 weeks, the researcher has done applications/practises according interactive teaching strategies and direct teaching strategies for experimental groups and control groups respectively. According to the results from obtained data and evaluations of teaching staffs, compeer and self assessment, speech events/activities prepared by using interactive teaching strategy improved speaking skills of the students.

Keywords: Speaking Skill, Interactive Teaching Strategy, Direct Teaching Strategy, Speech Training, Turkish Education.

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Tez Kabul Formu.....	iii
Ön Söz	iv
Özet.....	v
Summary.....	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	x

BİRİNCİ BÖLÜM

1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 3. Araştırmanın Önemi.....	5
1. 4. Varsayımlar.....	6
1. 5. Sınırlılıklar	6
1. 6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR

2.1. Konuşma Kavramı.....	8
2.1.1.Etkili Konuşma.....	13
2.2. Konuşma Unsurları.....	15
2.2.1.Sunum.....	16
2.2.2.Ses.....	19
2.2.3.Üslup ve İfade.....	21
2.2.4.Konuşmaya Odaklanma.....	24
2.2.5.Dinleyicileri Dikkate Alma.....	25
2.3. Konuşma Türleri	28
2.3.1. Hazırlıksız Konuşma.....	28
2.3.2. Hazırlıklı Konuşma.....	29
2.3.2.1. Konferans	30
2.3.2.2.Hitabet.....	30
2.3.2.3. Demeç.....	30
2.3.2.4. Mülakat.....	31

2.3.2.5. Röportaj.....	31
2.3.2.6. Açık Oturum.....	31
2.3.2.7. Münazara.....	32
2.3.2.8. Panel.....	32
2.3.2.9. Forum.....	33
2.3.2.10. Sempozyum.....	33
2.3.2.11. Kurultay.....	34
2.3.2.12. Çalıştay.....	34
2.3.2.13. Seminer.....	34
2.3.2.14. Sunumlar.....	35
2.4. Konuşma Eğitimi.....	36
2.5. Etkileşimli Öğretim Stratejisi.....	45
2.5.1.Akran Değerlendirme.....	53
2.5.2.Öz değerlendirme.....	57
2.6. İlgili Araştırmalar.....	59
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	75
3. 2. Çalışma Grubu	77
3. 2. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	77
3. 2. 1. 1. Öğretim Elemanı Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları.....	78
3. 2. 1. 2. Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları.....	79
3. 2. 1. 3. Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları.....	80
3. 3. Veri Toplama Araçları	81
3. 3. 1. Etkili Konuşma Ölçeği	81
3.3.1.1.Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	82
3.3.1.1.1.Ölçeğin Geçerliği.....	82
3.3.1.1.1.1.Kapsam Geçerliği.....	82
3.3.1.1.1.2.Eş Zaman Geçerliği.....	83
3.3.1.1.1.3.Yapı Geçerliği.....	83

3.3.1.1.1.3.1. Açımlyıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	84
3.3.1.1.1.3.2.Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	84
3.3.1.1.2.Ölçeğin Güvenirliği.....	86
3.3.1.1.2.1.İki Yarı Test Güvenirliği.....	86
3.3.1.1.2.2.Cronbach α Güvenirliği.....	86
3. 4. Verilerin Toplanması	87
3. 5. Verilerin Analizi	89
3. 6. Deney Grubunda Etkileşimli Öğretim Stratejisine Göre Verilen Konuşma Eğitimi	89
3. 7. Kontrol Grubunda Doğrudan Öğretim Stratejisine Göre Verilen Konuşma Eğitimi.....	92
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM – BULGULAR	
4. 1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	96
4. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	99
4. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	101
BEŞİNCİ BÖLÜM – TARTIŞMA VE YORUM	
5. 1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	104
5. 2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	107
5. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	111
ALTINCI BÖLÜM – SONUÇ VE ÖNERİLER	
6. 1. Sonuçlar	115
6. 2. Öneriler	116
6. 2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	116
6. 2. 2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler	117
Kaynakça	118
Ekler.....	148
Öz Geçmiş	225

Tablolar Listesi

Tablo- 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	76
Tablo- 2. Araştırma Süreci	76
Tablo- 3. Öğretim Elemanı Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları.....	78
Tablo- 4. Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları.....	79
Tablo- 5. Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları.....	80
Tablo- 6. Etkili Konuşma Ölçeğinin Cronbach α güvenilirlik değerleri.....	87
Tablo- 7. Deney Grubunda Yapılan Etkinlikler ve Süreleri.....	92
Tablo- 8. Kontrol Grubunda Yapılan Etkinlikler ve Süreleri.....	94
Tablo- 9. Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	97
Tablo- 10. Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	98
Tablo- 11. Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	99
Tablo- 12. Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	100
Tablo- 13. Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	102
Tablo- 14. Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	103

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Konuşma becerisi, dil becerileri içinde en çok kullanılanlardan biridir. Bu durum, insanın sağlıklı toplumsal ilişkiler kurup yürütmesinde konuşma becerisinin işlevsel rolünü göstermektedir. Öğrenme, bir iletişim süreci içerisinde gerçekleştiği için konuşma becerisinin etkili kullanımı gerekmektedir. Bireylerin konuşma becerilerinin gelişmiş olması öğrenme sürecinde etkileşimin amacına hizmet edebilmesini sağlayacaktır. Bu sebeple konuşma becerisinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Konuşma, okula başlamadan önce kazanılmakla birlikte sistemli olarak okulda geliştirilmeye çalışılır. Ülkemizde ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında Türkçe, Edebiyat ve Dil - Anlatım dersleriyle konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanır. Konuşma eğitimiyle bireylerin kendilerini rahat bir şekilde tam ve doğru olarak ifade edebilmeleri beklenir. Ancak yapılan araştırmalarda (Arslan, 2012; Sağlam, 2010; Sargın, 2006) okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesinin konuşma ve dinleme becerilerinin ihmal edilmesine, konuşma becerisinin istenildiği gibi gelişmemesine neden olduğu ve bu becerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, verilen konuşma eğitiminin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yükseköğretimde yapılan bazı araştırmalarda da (Arslan, 2012; Çakır, 2008; Kaya, 2004; Öztürk, 2002) öğrencilerin anlatım becerilerinin yetersizliği, yanlış sesletimleri ve konuşma bütünlüğündeki eksiklikleri göze çarpmaktadır.

Karaarslan (2010) konuşma becerisinin istenilen düzeyde başarılı olmamasını, konuşma eğitimine gerekli önemin verilmemesine, konuşmanın boyutlardan birinin ihmal edilerek bütüncül bir öğretimin sağlanamamasına bağlamaktadır. Konuşma, birçok unsuru içeren bir beceri olduğu için dinleyici ve konuşmacı etkileşimleriyle geliştirilmelidir. Konuşma üzerine; aktif, işbirlikçi öğrenme yöntemleriyle çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Etkileşimli öğretim stratejisinin, bütün bu yöntemleri kapsamaması ve öğrenci merkezli olması sebebiyle konuşma becerisinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü konuşma; dinleyici ve konuşmacı olmak üzere en az iki kişi arasındaki bir etkileşimdir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımları üzerinde yapılan bazı çalışmalarda (Howell, 2006; Temizkan, 2010) öğrencilerin birlikte çalıştıkları, derslerde aktif olarak öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluk aldıkları derslere karşı daha olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Piaget (1926, Akt. Slavin 1996, 4-5) dilin diğer kişiler ile yapılan etkileşimlerden öğrenilebileceğini söylemektedir. Dil ile ilgili etkinliklere aktif katılım anlamayı geliştirmektedir. Senemoğlu (2010) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her birinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin bir diğerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve dille ilgili etkinlikler düzenlerken ortamın öğrencilerin etkileşimlerine olanak verecek şekilde hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin birlikte etkinlikler yapmalarının dil derslerinde daha başarılı olmalarını sağladığı, bazı çalışmalar (Aksakal, 2002; Bromley ve Modlo, 1997; Doğan, 2002; Karabay, 2005; Yaman, 1999) tarafından tespit edilmiştir.

Johnson, Johnson, Roy ve Zaidman (1985) yaptıkları çalışmada kubaşık kümelerde çalışan öğrenciler arasındaki sözlü etkileşimin amaçlı ve konuyla ilişkili olduğu, tüm sınıfla öğrenme durumlarında ise öğrencilerin, kendi kendilerine veya öğretmenle konuşmaya eğilimli olduklarını saptamıştır. Konuşma becerisini geliştirmek için düzenlenecek etkinliklerde öğrenciler sadece öğretmenle değil diğer arkadaşlarıyla da etkileşim içine girmelidir. Johnson vd. (1985) etkileşimli öğretim çalışmalarının, bireylere kişisel gelişmeleri için fırsatlar sunduğunu, öğrencilerin

akranlarıyla iletişim kurarak, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olabilecekleri demokratik ortamlar sağladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin konuşma etkinliklerini birlikte planlayarak düşünce alışverişinde bulunması, tartışması, fikir sunması ve diğerlerinin fikirlerini dinlemesi gibi fırsatlar öğrenci başarısını sağlamaktadır. Slavin (1996: 47)'e göre etkileşimli öğrenmede, karşılıklı dönüt ve tartışma yoluyla, akranlar birbirlerini motive ederler.

Etkileşimli öğretim stratejisiyle öğrencilerin birbirlerinin konuşma becerilerini geliştirmeleri hedeflenir. Etkinliklerin planlama aşamasından itibaren birlikte yapılması öğrencilerin hem kendi hem de arkadaşlarının konuşmalarındaki eksiklikleri görmelerini sağlayacaktır. Etkileşimli öğretim stratejisinin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olduğu araştırmalar (Diveharan ve Atputhasamy 2002; Espino, 1999; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Karabay, 2005; Robison, 2006) tarafından kanıtlanmıştır.

Etkileşimli öğretim stratejisi, öz ve akran değerlendirmeyi ön plana çıkararak konuşma eylemini konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkide olduğu gibi geliştirmektedir. Slavin ve Stevens (1995) etkileşimli etkinliklerde öğrencilerin yarışmacı bir ortamdan uzaklaşarak güven duygusuyla sürece katılacaklarını belirtmiştir. Ayrıca, akranları tarafından kabul edilmek, beğenilmek, desteklenmek ve övülmek öğrencilerin dil becerilerini kullanmada güvenlerini geliştirmektedir (Espino, 1999). Alan yazında yapılan araştırmalarda (Cowie ve Berdondini, 2001; Gabriele, 2007; Gillies ve Ashman, 1997; Robison, 2006) akranlarla birlikte çalışmanın ve öz değerlendirmelerin öğrencilerin başarılarını arttırdığı ve kendilerine güven duymalarını sağladığı tespit edilmiştir. Casem (2006)'in yaptığı araştırmada da aktif öğrenmenin uygulandığı bir üniversite sınıfında yapılan sık değerlendirmenin öğrencilerin başarısını artırdığı belirlenmiştir. Bu araştırmayla; öğretim elemanı, akran ve öz değerlendirme yapılarak etkinliklerde öğrencilerin birbirlerini sıkça eleştirmeleri istenmiştir.

Konuşma becerisinin gelişiminde öğretmenin bu beceriye verdiği önemin rolü büyüktür. Yapılan bazı araştırmalarda (Arhan, 2007; Aşıcı, 1996; Yangın, 1994) Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda konuşma eğitiminin istenilen düzeyde olmamasına; yardımcı araçların yeterince kullanılmaması, programın ve yöntem-tekniklerin yetersizliğinin neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin konuşmalarının öğrencilere model olacak şekilde yeterli olması ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek etkinliklerle dersi işlemeleri konuşma becerisinin gelişiminde etkili olan unsurlar arasındadır.

Alan yazında etkileşimli öğretim stratejisinin konuşma becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel bir çalışmaya ve üniversite öğrencilerinin, özellikle de gelecekte öğrencilerine konuşma eğitimi verecek Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerileriyle ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, etkileşimli öğretim stratejinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisinin incelenmesine gereksinim duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin Sözlü Anlatım dersinde (öğretim elemanı, akran ve öz değerlendirme sonuçlarına göre) etkileşimli öğretim stratejisine dayalı öğretim uygulaması yapılan grubun erişisiyle, doğrudan öğretim stratejisine dayalı öğretim yapılan grubun erişisi arasında anlamlı bir fark var mıdır” problem cümlesine cevap aramaktır. Araştırmanın denenceleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.
2. Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.
3. Öz değerlendirmelere göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilmesi, dilin bilinçli kullanımına bağlıdır. Bu da ancak etkili bir dil eğitimiyle mümkündür. İletişim ve öğretim yolu olarak en çok konuşmanın tercih edilmesi, etkili bir konuşma eğitimi gerektirmektedir.

Konuşma, beyinden başlayarak vücuttaki birçok organın birbiri ile uyum içinde çalışmasıyla duygu ve düşüncelerin doğru kelimeler, doğru seslendirmeler ve konuşulanlara uygun bir beden tarzıyla ifade edilmesidir. Bunun için konuşmacının sunum becerilerinin gelişmiş olması, sesini etkili kullanması, üslup ve ifadesinin doğru olması, konuşmasına odaklanması ve dinleyicileri dikkate alması önem taşımaktadır.

Kitao ve Kitao (1996: 2) ile Waters (1997) konuşmayı, birçok unsurun birleşimi olan, geliştirilmesi ve sınanması güç bir beceri olarak tanımlamıştır. Konuşma becerisinin bileşenleri dikkate alındığında en etkili öğretim yolunun etkileşimli öğretim olduğu söylenebilir. Etkileşimli öğretim stratejisiyle öğrenciler birlikte etkinlikler hazırlar, birbirlerinin konuşmalarındaki gelişimleri destekler. Amaç, etkileşimli yaşantılar ve işbirlikçi gerçek yaşam etkinlikleri kullanılarak konuşmanın geliştirilmesidir.

Bu araştırmanın 1. sınıf düzeyinde olması, lisans eğitimlerinin başında olan öğretmen adaylarının konuşma becerileriyle ilgili fikir vermiştir. Çalışma grubunun geleceğin Türkçe öğretmenlerinden oluşması, ilköğretimde öğrencilere konuşma eğitimi verilmesinde birinci derecede sorumlu olmaları bakımından önemlidir. Ayrıca geliştirilen “Etkili Konuşma Ölçeği”nin konuşma becerisinin ölçülmesinde öğretmen - araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi ve araştırma kapsamında Sözlü Anlatım dersine yönelik bir öğretim programının da oluşturulmuş olması araştırmanın önemini göstermektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma yöntemi ve uygulama süreciyle ilgili olarak, kontrol edilen değişkenler dışındaki tüm değişkenlerden deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aynı düzeyde etkilendiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencileriyle,
2. Temel dil becerilerinden “konuşma”yla,
3. Araştırmada kullanılan doğrudan ve etkileşimli öğretim stratejileriyle,
4. 2011–2012 eğitim – öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Konuşma: Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006: 6).

Hazırlıklı Konuşma: Kişinin önceden planladığı, üzerinde çalışmalar yaparak bilgi, belge ve teknik detayları bir araya getirerek sunduğu konuşmadır (Yalçın, 2002: 136).

Doğrudan Öğretim Stratejisi: Herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminde kullanılabilen, bilgi aktarımına dayalı yaklaşımdır (Senemoğlu, 2010: 578-580).

Etkileşimli Öğretim Stratejisi: Sosyal beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinde katılımcılar arasındaki paylaşımına dayanan, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasının yanında akranlarıyla işbirliği hâlinde olduğu bir öğretim şeklidir. (Michael, 2006; Taşpınar ve Atıcı, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuşma kavramı, konuşmanın unsurları, konuşma eğitimi, etkileşimli öğretim stratejisi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Konuşma Kavramı

İnsanın toplum içinde yaşaması, iletişim kurmayı ihtiyaç hâline getirmiştir. Bu ihtiyaç, duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlayan dilin önemini göstermektedir.

Dil; işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem (Saussüre, 1985: 18) iletişim aracı (Chomsky, 2002: 90), insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurum (Aksan, 2009: 11), olarak tanımlanmaktadır.

İnsan doğuştan dil edinebilme özelliğine sahiptir. Keçik ve Uzun (2004: 18) dil yetisinin, insan beyninin biyolojik, fizyolojik yapısına bağlı olarak ortaya çıktığını ve aynı dili konuşan insanlar arasında duygu ve düşünce paylaşımını sağladığını ifade etmiştir. William (1973: 152)'a göre dili anlamak dili gerçekten kullanmaktan önce gelir. Dil kullanımında ilk olarak dile ait kurallar ve kavramlar zihinde biriktirilir. Çocuğun dili kullanmaya başlayıncaya kadar birçok evreden geçmesi, dil ediniminin bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Zollinger (1994) dil edinimini; kaynağını, çocukla

en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlemektedir.

Dilin kazanımı ile ilgili iki temel kuram vardır. Bunlar psikolinguistik kuram ve öğrenme kuramıdır. Chomsky'e ait olan psikolinguistik kuram, dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlı olarak açıklar (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu kuram, bilişsel yapılarla dilin gelişimine odaklanır. Erden ve Akman (2004: 77) psikolinguistik kurama göre insanların dil yetisine sahip olarak dünyaya geldiklerini ve bu mekanizmanın, çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra da uygun dil bilgisi kuralları ile konuşmasını sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, psikolinguistik kurama göre dil yetisiyle dünyaya gelen çocuğun zamanla zihin gelişimi ilerledikçe dil becerilerini de kullanmaya başladığı, dilin kurallarını öğrenerek kelime hazinesini genişlettiği söylenebilir.

Dünyada yaklaşık olarak 3000 konuşma dili varken bu dillerin sadece 200'ünde yazı dili bulunmaktadır (Tompkins, 1998: 304). Bu durum, dil kullanımında konuşmanın önemini göstermektedir. Konuşma edinimine yönelik olarak geliştirilen çeşitli kuramlar vardır. Erden ve Akman (2004: 76) davranışçı görüşün dil gelişimini taklit etme, model alma ve pekiştirme ile açıkladığını belirtir. Bu görüşe göre en önemli unsur ödül ve cezadır. Çocuk etrafındakilerden duyduğu sesleri taklit eder ya da amaçsız biçimde dilde kullanılan sözcüklere yakın sesler çıkarır. Bu davranışı, çevresi tarafından ödüllendirilirse davranış pekiştirilmiş olur ve çocuk bu sesleri çıkarmaya devam eder.

Sosyal etkileşim kuramı da davranışçı kuram gibi dil kazanımında taklit ve model almanın önemine dikkat çekmiştir. Selçuk (1997: 82) bu görüşe göre gözleme dayalı öğrenmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Çocuk etrafındakileri model alır ve onların konuşmalarını taklit eder. Çocuğun konuşmalarının pekiştirilmesi ve

yanlışlarının düzeltilmesiyle çocuk dili kullanmaya başlar. Dolayısıyla dil ediniminde sosyal ortamın etkisi büyüktür.

Dil edinimiyle ilgili görüşler dikkate alındığında konuşmanın, fiziksel donanım gerektirdiği ve sosyal bir ortamda öğrenilmeye başlandığının vurgulandığı görölmektedir. Çocuğun anlamsız, taklit ederek ya da model alarak çıkardığı seslerin pekiştirilmesiyle ve bilişsel süreçlerin gelişimiyle dilin anlamsal yönünün kavranılması gelişir ve böylece konuşma becerisi kazanılmaya başlanmış olur.

Dil, insanın duygularını ve düşüncelerini ifade etmesini, yaşamını sürdürmesini mümkün kıldığı için insanların toplum içerisinde yaşaması, bireyler ve toplumlar arası iletişimin sağlanması için gereklidir. Laurent (1993: 6) etkili iletişimin ancak konuşmayla gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir.

Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde en çok kullanılan yol, konuşmadır. Peçenek (1999: 15)'e göre de dil, öncelikle konuşmadır. Bu durumun, konuşmayı yaşamın en önemli unsurlarından biri hâline getirdiği söylenebilir. Aksan (2009) insanı evrendeki diğer varlıklardan ayıran özelliklerin başında düşünme gücü ve düşündüklerini ifade etme becerisi olduğunu belirtmiş ve konuşma yeteneğini, insanı insan yapan en önemli nitelik olarak göstermiştir.

Temizyürek (2004: 2771) konuşmayı, okuma ve yazma becerilerinin çıkış noktası ve böylece de Türkçe öğretiminin temeli olarak tanımlamaktadır. Konuşma, kültür değerleri ve bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını mümkün kılar. Kaplan (2002: 112), konuşmanın, insanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin ettiğini dile getirerek dil ve düşünce arasındaki ayrılmaz ilişkiyi vurgulamıştır.

Konuşmanın birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Türkçe Sözlük (TDK, 1998: 1358)'e göre ‐konuşma‐nın tanımları aşağıdaki gibidir:

‐1. Konuşmak işi. 2. Görüşme, danışma, müzakere. 3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans‐.

Türkçe Sözlük (TDK, 1998: 1358)'e göre ‐konuşmak‐ fiilinin tanımları ise şöyledir:

1.“Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak” 2. “Belli bir konudan söz etmek” 3. “Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek” 4. “Söylev vermek, konuşma yapmak” 5.“Konuşma dili olarak kullanmak” 6. “Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak” 7. “İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek” 8. “Flört etmek” 9. “Dargın bulunmamak” 10. “Oyuncak, hayvan vb. konuşmaya benzeyen birtakım sesler çıkarmak” 11. “Gizli bir şeyi açığa vurmak, ele vermek” 12. “Becerlemek, uzman gibi yapabilmek” 13. “Geçerli olmak, etkin olmak” 14. “Şık ve zarif görünmek”.

Konuşma ili ilgili yapılan diğer tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“İnsanın, dili kullanma yoluyla çevresindekilerle iletişimde bulunması, onlara kendi düşünce ve duygularını bildirmesi” (Aksan, 2009),

“İnsan beyninde karmaşık işlemler oluşturulup ses organları ile karşı tarafa gönderilen mesajın dinleyicinin kulağıyla işitilip birtakım yollarla beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması” (Özbay, 2003: 21),

“İnsanın, karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan ses – ışık dalgalarının oluşturduğu psiko-fiziksel bir süreç” (Taşer, 2006: 69),

“Dinleyicilere göre seçilen kelime ve tavırlardan kurulu iletişim yolu” (Stuart, 2004: 5),

“Zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç” (Calp, 2010: 191),

“Bir gramer ve sözlükle tasvir edilebilecek belirli bir söyleyiş tarzını iyi bilmek” (Porzig, 1995: 99),

“Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçlardan biri” (MEB, 2006: 6),

“Konuşmacıların dil aracılığıyla, duygusal, bilişsel ve sosyal boyutlarla etkileşim kurduğu iletişim davranışı” (Dohen, Schwartz ve Bailly, 2010),

“Zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesi, yani sözlerin sesler yardımıyla ifade edilmesi” (Temizyürek, 2007: 117).

Tanımlarda konuşmanın öncelikle iletişim yönünün vurgulandığı görülmektedir. İnsanın iletişim kurma isteği onu, düşüncesini ifade etmeye zorlamıştır. Bu bağlamda konuşma, zihinde başlayan ve ses vasıtasıyla kişinin duygu ve düşüncelerini karşısındakilerin anlamlandırması için ifade ettiği bir süreçtir. Başka bir deyişle konuşma; beynin, düşünceyi, ses organlarına uyarı göndererek sese dönüştürmesi ve bu sesin de dalgalar şeklinde dinleyene iletilmesi olarak da tanımlanabilir.

Demirel (2000: 45) ve Taşer (2006, 73-76)’e göre konuşmanın dört önemli niteliği bulunmaktadır:

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

2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğer, ses telleri, küçük dil, dil, damak, dudak ve dişler gibi organların dengeli ve uyum içinde gerçekleştirdiği süreçtir.

3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlambilime göre kavramların kendi üzerinde değil, kavramlara ilişkin deneyimler üzerinde konuşulur. Bu bakımdan konuşulunca dış dünyanın kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmuş olmaktadır.

4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal hayatın bir ürünüdür.

Moser (1965: 37)’in konuşma sınıflandırması ise fizyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlardan oluşmaktadır. Sesler fizyolojik, kelime seçiminden anlama kadarki

kullanım psikolojik, dil ve düşünme de bilişsel yönü oluşturmaktadır Buradan hareketle konuşmanın çok boyutlu bir eylem olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak konuşma becerisi, fiziksel donanım ve kazanımla ilgili en etkili iletişim yollarından biridir. Bodie vd., (2006: 119) iletişim becerilerini etkili kullanan bir insanın, sosyal ilişkilerinin güçlü olmasının yanında meslekî bakımdan da başarılı olacağını ifade etmiştir. Konuşma, günümüz toplumlarında vazgeçilemeyecek en temel bireysel hak ve kendini ifade etmede en öncelikli yollardan biridir. Bunun için konuşmanın etkili olması önem taşımaktadır.

2.1.1. Etkili Konuşma

Konuşma, toplumsal yaşama katılımı sağlayan bir ihtiyaçtır. Sağlıklı iletişim için konuşmacının, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz bir şekilde ifade edecek derecede konuşma becerisine sahip olması gerekir. Demokratik yaşamda, düşüncelerin ifade edilmesinde konuşma en etkili yollardan birisidir. Bu durum, konuşmanın, bir ihtiyaç olmasının yanında demokratik hayatın oluşumunda da önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Çağdaş toplumlarda teknoloji sayesinde bilgiye ulaşma oldukça kolaylaşmıştır. Önemli olan bilgi ve düşüncelerin etkili biçimde aktarılabilmesidir. Demirel (2000: 46) psiko-dilbilim alanında, konuşma ve düşünmenin, bilişsel işlevin çok karmaşık boyutlarından biri olduğunu ve düşünmeyi geliştiren herhangi bir yöntemin, aynı zamanda konuşmayı; konuşmayı geliştiren herhangi bir yöntemin de düşünceyi geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle düşünme yeteneği de gelişeceği için toplum hayatına katkılar sağlayan bireyler yetişmiş olacaktır.

Dervişoğlu ve Yılmaz (2004: 9) konuşmanın eski çağlardan beri insanların önem verdiği bir konu olduğunu belirtmiştir. O dönemlerde, halkı etkileyebilmek için özellikle devlet adamlarının ikna kabiliyeti yüksek iyi hatipler olmaları

beklendiği gibi günümüzde artık hayatın her alanında nitelikli konuşma becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ünalın (2006: 2-3) konuşmanın; psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle ilişkisini vurgulamıştır. Konuşma sosyoloji, iletişim, biyoloji, dilbilim, mantık, edebiyat, felsefe, hukuk, halkla ilişkiler, politika, estetik gibi bilim dallarının da alanına girmektedir. Bu durum, konuşmanın birçok alanda incelenen, önem taşıyan ve başarılı olmanın önemli bir unsuru olduğunu göstermektedir.

Kişinin kendini ifade ediş şekli, yani üslubu, kişiliğin dışa vurumu olarak düşünülmektedir. Zekâ göstergesi olarak da kabul edilen konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı olarak da düşünülmektedir (Babacan, 2007: 267; Sever, 2004: 19).

Konuşma tanımlarında duygu ve düşüncelerin etkili bir biçimde aktarılmasının önemi vurgulanmaktadır. Yalçın (2002) etkili konuşmayı, bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlanmamış olsa bile duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisi olarak tanımlamıştır. Etkili konuşmanın temelinde doğru konuşma vardır. Bunun için doğru seslendirme, amaca uygun kelime kullanma ve doğru cümle kurmaya ihtiyaç vardır.

Etkili konuşma; konuşmanın zihinsel ve fiziksel unsurlarının uyum içinde olmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu bakımdan; dilbilgisi kuralları, dilin sosyal yapısı ve söylem yetkinliğinin bir arada olması etkili konuşmanın ön şartlarıdır. Bunun için konuşmada bilgilerin doğru transfer edilmesi ve sosyal iletişimin doğru biçimde sağlanması gerekmektedir (Brown ve Yule, 1983; Canale ve Swain 1980).

Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011) etkili konuşmanın, konuşmacı tarafından kodlanan her türlü mesajın, konuşma ilkelerine uygun olarak ve dinleyicinin en üst düzeyde etkilenmesini sağlayacak şekilde karşı tarafa iletilmesiyle meydana geldiğini belirtmiştir. Bunun için konuşmacının; kendine güven duyması, dinleyicilere güven vermesi ve onların dikkatini çekmesi, beden dilini etkili

kullanması, ortama uygun giyinmesi; amaca hizmet eden bir konuşma yapması, konu birliğini sağlaması ve konuyu uygun bir üslupla anlatması gerekmektedir.

Etkili konuşma becerisine sahip öğrencilerin derslerde anlamı kavrayabilmek için yerinde sorular sordukları ve düşüncelerini net bir biçimde ifade ettikleri bilinmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 57-58; Wilson, 1997: 4).

Etkili konuşma, vücudumuzdaki birçok birimin birbiriyle uyum içinde çalışması ile oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanattır (Özbay, 2003: 21). Konuşma, çeşitli bilgiler elde etme, düşünce ve görüş oluşturma, karşılıklı olarak anlaşma, karşıdaki insanları ikna etme ve daha pek çok başka amaca hizmet eder. Konuşma yapılırken, ifadelerin net olmaması, kelimelerin çok hızlı telaffuz edilmesi, konuşulan kişinin anlayamayacağı kelimelerin kullanılması konuşmanın amacından uzaklaşarak etkisiz olmasına neden olur (Ammelburg, 2003: 11-12). Bu bağlamdan hareketle etkili konuşmanın; diyaframdan nefes almakla başlayan, nefes kontrolü, doğru telaffuz, vurgu, tonlama, ifade, sunum becerileri ve düşünce süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir eylem olduğu söylenebilir.

2.2. Konuşma Unsurları

İyi seçilmiş ifadelerden oluşan bir konuşma, çevreyle sağlıklı ilişkiler kurmayı sağlar, kişiyi sosyalleştirir. Giderek, kişinin değerini ve saygınlığını artırır. Bundan dolayı, düzgün, açık ve akıcı konuşmanın önemi gerçekten büyüktür (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004: 338). Hangi alanda olursa olsun kişinin etkili konuşması başarılı olmada büyük rol oynamaktadır. Bir konuşmanın etkili olabilmesi için, sunum becerilerinin gelişmiş olması, dilin sahip olduğu bütün ses imkânlarının kullanılması, konuşmanın beden diliyle desteklenmesi ve konuşmanın doğru üslup ifadelerden oluşarak bütünlük taşıması gerekir. Bu bağlamda alan yazında kullanılan ölçekler ve formlar incelendiğinde konuşmanın unsurları; sunum (Douglas, 1994; MEB, 2006; Temizkan, 2009), ses (Meiron and Schick, 2000; Sargın, 2006), üslup

ve ifade (Douglas, 1994; ETS, 2001, MEB, 2006), konuşmaya odaklanma ve dinleyicileri dikkate alma (Council of Europe, 2002; Sallabaş, 2011) olarak sınıflandırılabilir.

2.2.1. Sunum

Konuşmanın etkili olabilmesi, konuşmacının sunum becerileriyle paralellik taşımaktadır. Konuşmacı, konuştuğu konuya hâkim de olsa asıl önemli olan anlattıklarının dinleyicilere nasıl ve ne kadar ulaştığıdır. Bu bakımdan etkili bir konuşma için sunum becerileri büyük önem taşımaktadır. Ağca (1999) konuşmacının dili kullanma yeteneklerinin sunum becerisindeki önemini vurgulamış ve bir dili doğru kullanmanın sunumdaki etkililiğine dikkat çekmiştir. Ergenç (2002: 13-14)'e göre de duygu ve düşüncelerin etkili sunumunda; dinleyicinin ilgisini çekmek için dilin bütün imkânlarından faydalanılması gerekmektedir.

Konuşma; düşünceyi üreten ve bunları başkalarına iletmek isteyen konuşmacının; gönderilen düşünceyi alan ve bunların içeriğine göre tavır sergileyen dinleyicinin ve konuşmacının ürettiği konunun birlikteliğiyle meydana gelen bir eylem olduğu için bu üç unsurun uyumu, konuşmanın amaca ulaşabilirliğini belirlemektedir. Kaynak kişinin, iletmek istediklerinin gönderilme şekli olan konuşma biçimi ile konuşmacının, dinleyicinin ve iletilmek istenenlerin aktarıldığı ortam olan mekân da bu uyumun bütünleşmesini sağlar. Anlatılanların dinleyiciye ulaşabilmesi; konuşmacının etkili bir sunum yapmasıyla mümkündür. Bunun için öncelikle konuşma bütünlük taşınmalı ve tutarlı olmalıdır (Özdem, 2010; Ağca, 1999: 9).

Etkili konuşma için duygu ve düşüncelerin düzen içerisinde dışa vurulması gerekir. Buradan hareketle konuşma eyleminin zihinsel süreçlerle başladığı söylenebilir. Yalçın (2002: 110) ve Adalı (2004: 27) konuşma sırasında konuşmacının zihinsel birikimiyle oluşturduğu iletiyi dil aracılığıyla karışındakine

sunmasını; kavramlar ve ses imgeleri arasındaki bağlantının, bunların seçilip konuşulan dilin dizgesine göre düzenlenmesinin ve dinleyenin de bu ses imgelerine kavramsal çözümlemeyle tepkide bulunmasıyla açıklar.

Konuşmanın zihinde başlaması, öğrenilenlerin hafızaya depolanması ile konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Yalçın (2002: 114) bilgiyi işleme kuramına göre, uyarıların öncelikle birkaç saniyelik muhafaza edilen *duyusal kayıt* bölümüne geldiğini ve buradaki uyarıların daha sonra yaklaşık yirmi saniye tutulabildikleri *kısa süreli belleğe* ve daha sonra da dikkat, odaklanma, kodlama, ilişki kurma, tekrar vb. çabalarla bilgilerin asıl depolandıkları bölüm olan *uzun süreli belleğe* aktarıldığını belirtir. Bu bağlamda bilgilerin hafızaya doğru depolanması ve ihtiyaç hissedildiğinde anında geri getirilmesi, etkili bir konuşma için vazgeçilmezdir.

Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011: 141-142) konuşma-beyin ilişkisini; beynin; diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, damak, diş, dudak gibi konuşma organlarını yönetmesi, dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması ve motorize hâle gelmesi olarak birkaç boyut hâlinde açıklamıştır.

Konuşma zihinsel işlemlerden çıkıp sese dönüşme aşamasında ilk olarak konunun nasıl ele alınacağına dinleyicilere kısaca ifade edilmesi, konuşmanın anlaşılabilirliği ve ilgi çekiciliği bakımından önem taşımaktadır. Bunun için iyi bir planlamanın yapılması gerekmektedir. Konunun sınırlandırılması, bölümlere ayrılması, konuşurken konu dışına çıkmayı da engelleyerek konuşmanın daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

Konuşma, düşünce paylaşma, anlaşma ve ikna etme gibi pek çok başka amaca hizmet eder. Anlamın açık olmadığı yani karşıdaki kişinin anlayamayacağı biçimde konuşmak, konuşma amacından uzaklaşılmasına neden olur. Bu yüzden cümlelerin anlaşılır olması gerekir (Ammelburg, 2003: 11-12; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004: 338; Şenbay, 1991: 141).

Konuşmanın; anlaşılır, tatmin edici özellikte ve bölümleri arasında tutarlılık ve bütünlük olması sunumun etkili olmasını sağlayacaktır. Tutarlılık ve bütünlük

taşımayan konuşmalar çelişkiler içerir ve anlaşılmaz olur. Bunu önlemek için konuşmanın bir bütün hâlinde değerlendirilmesi gerekir.

Sunum becerisi, konuşmacının beden dili ve ifadesi gibi birçok unsuru içermektedir. Louma (2004) konuşmada, dinleyenlerin ilgisini kaybetmemek için günlük hayattan örneklere yer verilmesinin anlatımı somutlaştıracağını ve böylece konuşmanın daha anlaşılır hâle geleceğini belirtmiştir.

Etkili bir konuşma için konuşmanın yapıcı özellikte olması önemlidir. Ayrıca dinleyiciler kendilerine söylenen sözlerin gerçek olmaktan uzak olduklarını düşünürlerse konuya ve konuşmacıya güven duymayacak ve dolayısıyla dinlemekten uzaklaşacaklardır. Bu bakımdan dinleyicilere her zaman doğru bilgiler verilmelidir (Kaya, 2011: 11; Özdemir, 1992: 23-26).

Düşüncenin karşı tarafa aktarımı sırasında kullanılan “düşünceyi geliştirme teknikleri” vardır. Akbayır (2006: 16) düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanılmasının; anlatılanı somutlaştırma, anlatılanın farklı boyutlarını tanıtmaya, dış dünya ile karşılaştırma yapma ve dikkat çekme gibi imkânlar sunduğunu belirtir. Üst düzey bilişsel becerilere dayanan bu teknikler; tanımlama, örnekleme, tanık gösterme (alıntı yapma), karşılaştırma ve sayısal verilerden yararlanmadır.

Konuşma esnasında seçilen doğru kelimeler, konunun akıcılığını artırdığı gibi kaynak kişinin bilgi düzeyinin ve konusuna hâkimiyetinin göstergesi olabilmektedir (Karadoğan, 2003: 208). Kelimelerin seçiminde güvensizlik öğeleri taşıyan ihtimal anlamı ağırlıklı (Hale ve Whitlam, 1997: 231) ve net ifadeler içermeyen kelimelerden uzak durulmalıdır. Her konuşmanın, karşıdaki kişiye düşünceyi sunmak olduğu göz önüne alındığında konuşmalarda sunum becerilerini etkili kullanmanın önemi ortaya çıkacaktır.

2.2.2.Ses

Bütün sözcüklerin temel kaynağı ses olduğu için konuşmanın temelinde sesin olduğu söylenebilir. Konuşma, kısaca ifade etmek gerekirse sesin söze dönüşmesidir. Coşkun (2000: 126-130) da konuşmayı, seslerin bir araya gelmesiyle oluşan bir olay, ses dalgalarının toplamı olarak tanımlar. Bundan dolayı konuşmanın, seslerin doğru bir şekilde üretilmesiyle çok yakın ilişkisi bulunmaktadır.

Ses; “1. Kulağın duyabildiği titreşim. 2. Ciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşim” (TDK, 1998) şeklinde ifade edilir. Özbay, (2005a: 116), sesin, ciğerlere alınan havanın karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız gibi organların hareketi ile oluştuğunu belirtir.

Konuşmanın etkili olabilmesi için sesin doğru kullanılması gerekir. Bunun için öncelikli şart; derin, çabuk, düzenli ve gürültüsüz olarak burundan soluk almaktır. Akciğerlerin genişleyerek daha çok hava alınmasını sağlayan yöntem, göğüs boşluğunun altında bulunan, göğüs boşluğu ile karın boşluğu arasına yerleşmiş, kubbe şeklindeki kas tabakası olan diyaframla alınan soluktur (Önen, 2007: 34; Suner, 1997: 33-3; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011: 130).

Göğüs kafesi içindeki bütün hava boşluklarının bağlı olduğu akciğerler, yukarıdan aşağıya doğru inen soluk borusu aracılığıyla birleştirilmiştir. Akciğerler çeşitli kaslar yardımıyla soluk alma ve vermeyi düzenlemektedir (Temizyürek, 2007). Ses telleri ise gırtlığın iç duvarında yatay bir biçimde bulunurlar. Ses telleri normal solunum sırasında birbirine aralıklı bir şekilde durur. Bu aralığa ses yarığı denir. Ses yarığı soluğun basıncı ile kapanır ve titreşir (Adıgüzel, 2005: 120-121).

Gırtlaktan geçen hava, gırtlığın üstünde ağız kanalının arka bölümündeki boğaz yoluyla ses organlarının en üst katına taşınır. Bu kısımda ağız ve burun olmak üzere iki ana boşluk yer alır. Bu boşluğu, kemer biçiminde uzanan sert damak ve üzerinde küçük dilin de bulunduğu yumuşak damak ayırır. Küçük dil soluk alma sırasında aşağı sarkarak burundan gelen havanın ciğerlere inmesini sağlar. Ağız

boşluğu çeşitli organların hareketleriyle sürekli olarak biçim ve hacim değiştirir (Önen, 2007: 29-30). Çene, aşağı ve yukarı doğru hareket ederek seslerin oluşumunda etkin bir rol oynar. Dil, nefes borusuna kadar uzanarak konuşmayı meydana getiren başlıca organlardan biridir. Dil gırtlığa bağlıdır, gırtlak da nefes borusu vasıtasıyla diyaframla doğrudan iletişim hâindedir (Suner, 1997: 30). Bütün bu organların uyum içinde çalışmasını sağlayan beyindir. Coşkun (2000: 393) sesin oluşmasını sağlayan sinir sisteminin merkezinin soğanilikte bulunduğunu belirtmektedir.

Sesin söze dönüşmesi boğumlamayla olur. Çölok (2005: 82) boğumlamayı, konuşmadaki bütün seslerin net, doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuz edilmesi olarak tanımlar. Özbay (2005a: 116) diksiyon sanatının temelini olarak gördüğü boğumlamanın yanlış yapılmasının, yani tam olarak çıkmayan ve birbirine karışan seslerin konuşmacının yüksek sesle konuşmasına ve dolayısıyla da dinleyiciyi rahatsız ederek algılamada zorluk yaşanmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

Konuşmacının söylediklerinin tüm dinleyiciler tarafından rahat ve anlaşılır bir şekilde işitilmesi, konuşmanın en önemli özelliklerinden biri olduğu için sesin şiddeti konuşmanın özelliklerine ve konuşma ortamına göre ayarlanmalıdır. Taşer (2006: 133) kolaylıkla işitilemeyen bir sesin dinleyicilerin ilgisini dağıtacağını belirterek; konuşmanın ilgi çekici hâle getirilmesi açısından sesin şiddetinin zaman zaman değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ses konuşulan yerin büyüklüğüne, dinleyicilerin sayısına göre ayarlanmalıdır.

Vurgulama konuşmanın monotonluktan uzaklaşarak renklenmesini sağlar. Konuşurken bir hece ya da kelimenin daha baskılı söylenmesiyle vurgu gerçekleşir. Vurgu; söze duygu değeri katar, dinleyicinin dikkatini uyandırarak anlamayı kolaylaştırır, sesi, söyleyişi, sözdeki ezgiyi canlandırır (Vural, 2006: 208). Vurgu, konuşmada ahengi sağlayan önemli unsurlardan biridir.

Tonlama, konuşurken ya da okurken sese duygu değeri katmak için hâkim olan esas tonda çeşitli anlam incelikleri sağlamak amacıyla yapılan perde değişiklikleridir (Barın ve Demir, 2006: 223; Yaman, 2007: 32-33). Konuşmada

sesin sürekli aynı seviyede olması; o konuşmayı sıkıcı ve dinlenmesi zor hâle getirir. Sözcüklerin anlamına göre ses sürekli değişim içinde olmalıdır.

Akıcılık, sözcüklerin belli bir düzen içerisinde birbirleriyle uyumlu hâlde söyleniş durumudur. Özdemir (2008: 47) akıcılığı engelleyen durumları; yanlış soluk alma, vurgulamayı yerinde yapmama, sözcükleri ve cümleleri üst üste yığma, konuşma hızını iyi düzenlememe şeklinde belirtmiştir. Konuşmanın akıcılığında, dinleyicilerin nitelikleri, konuşma yapılan yer ve konuşmanın içeriği etkindir.

Günlük iletişimdeki ses kullanımı ile toplum karşısında ya da değişik amaçlar için yapılan konuşmalardaki ses kullanımı birbirinden farklıdır. Konuşmacının seçtiği konular, buldukları ortam, konuşma amaçları ve bireysel özellikleri ses kullanımlarını farklılaştırmıştır. Örneğin, büyük bir grup karşısında yapılan konuşmayla bir telefon konuşmasındaki ses kullanımı aynı olmayacaktır (Jacobson, Johnson ve diğ. 1985; Sataloff, 2005).

Konuşmanın dikkatli olarak dinlenebilmesi ve söylenenlerin doğru olarak algılanabilmesi için konuşma sesinin hoşça gider olması gerekmektedir. Bir sesin hoşça giderliği, o sesin tınısı ile ilgilidir. “Katı, kulak tırmalayan, hırıltılı, tiz, çok yumuşak, gevrek, biçimden yoksun sesler hoşça gitmeyen seslerdir” (Taşer, 2006: 126).

Derslerin, anlatım yani konuşma ağırlıklı olması, öğretmenlerin sesle ilgili, şiddet, vurgu ve tonlama unsurlarını çok iyi kullanmasını ve konuşmaların açık ve akıcı olmasını gerektirmektedir.

2.2.3. Üslup ve İfade

Etkili konuşma birçok konuşma becerisinin toplamıdır. Bu becerilerden en önemlisi kelimelerin yapılarına uygun olarak telaffuz edilmesidir. Bir kelimenin doğru telaffuzu hem o kelimenin yer aldığı cümlenin ahengiyle hem de ifade ettiği anlamın kolay ve doğru anlaşılmasıyla ilgilidir (Çongur, 1995; Sefercioğlu, 2001).

Bir dilin ses unsurlarını doğru seslendirmek demek olan telaffuz, o dili doğru konuşmanın ön şartıdır. Konuşmada yöresel ağızların kullanılması anlaşılabilirliği engelleyen bir unsurdur. Ayrıca etkili konuşmada bireyin, konuşulan dilin gramerini, kullandığı kelimelerin anlamlarını bilmesi de önemlidir.

Duygu ve düşüncelerin açık, anlaşılır ve anlamlı bir şekilde ifade edilmemesi, anlatılmak istenilenlerin anlaşılmasına neden olabilmektedir. Bunu önlemek için açık bir anlatımın yanında; kullanılan dil, ağız ve argo özelliklerinden arındırılmış olmalıdır. Dilin standart kullanımı, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve nezaket kurallarının gerektirdiği biçimde cümleler kurulması da anlatımın açıklığını sağlayacaktır. Açık olmayan anlatımlar dinleyicilere ulaşmayacak ve muğlak biçimde kalacaktır.

“Kelimeleri doğru telâffuz eder.” 1-5. sınıflar Türkçe dersi programının konuşma öğrenme alanında her sınıf düzeyinde olan bir kazanımdır (MEB, 2005). Doğru telaffuzun yanında diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de zengin bir kelime hazinesine sahip olmak gerekir. Bir kişi, ne kadar zengin bir kelime hazinesine sahipse ve sahip olduğu kelime servetini aktif olarak kullanıyorsa, dinlediklerini veya okuduklarını o kadar iyi anlar, kendini yazılı veya sözlü olarak o kadar iyi anlatır.

Yalçın ve Özek’e (2006: 131-136) göre düşünceler kavramlara, kavramlar da kelimelere dayanmaktadır. İnsanların düşünme faaliyetleri, dolayısıyla anlamaya ve anlatmaya dayanan dil becerileri de kelimelerle şekillenmektedir. Konuşma becerisinin gelişmesi kelime hazinesine bağlı olmakla birlikte, kelime hazinesinin gelişimi de konuşma becerisine dayalıdır. Çünkü konuşma sırasında bilinen bütün kelimeler kullanılarak aktif hâle gelir ve kelime hazinesini geliştirir.

Gündüz (2007) konuşmanın açık bir dille yapılmasının ve konuşmacının zengin bir genel kültürle birlikte geniş bir kelime hazinesine de sahip olmasının önemine dikkat çekmiştir. Yumuşak bir tonla konuşmak ve konuşurken gerginlikten uzak olmak etkili konuşmayı sağlayacaktır. Bu sebeple, nezaket kuralları

çerçevesinde konuşmak, konuşmanın düzgün bir tarzda yapılmasının yanı sıra dinleyenlere de saygı duyulduğunun göstergesidir.

Stuart'a (2004: 7) göre konuşmacının sıkıcı sesi, rahatsız edici tavırları, sıçramalı bir düşünme biçimi, uygun olmayan kelime hazinesi ve dinleyicilere göre olmayan konuşma düzeyi (çok basit veya karmaşık) dinlemeyi zorlaştırır. Böyle bir konuşma amacından uzaklaşır ve dinleyiciler ifade edilenleri anlayamazlar.

Türkçe Sözlükte ifade; “anlatmak eylemi, zihinde tasarlanan bir konuyu, söz ya da yazıyla bildirme, anlatım” olarak açıklanmıştır. Üslup ise, kişiye özgü bir duyuş, düşünüş yani ifade etme farklılığıdır. Bu farklılığı, her bireyin sahip olduğu deneyim, eğitim ve ait olduğu çevre gibi birçok unsur oluşturur (Özdem, 2010).

Konuşma sırasında nefes almak yani durmak ihtiyacı vardır. Duraklama yapılmadığı takdirde konuşma esnasında konuşanın soluğu tükenir ve konuşmacı derin nefes almak zorunda kalır. Derinden alınan soluk ise gürültülü olur ve dinleyeni rahatsız eder. Ayrıca nefes almadan, bir çırpıda yapılmaya çalışılan bir konuşma dinleyicinin etkilenmesi ve algılanmasında eksiklikler oluşturacaktır. Durak, nefes almak için fırsat olmasının yanında dinleyicide anlamın algılanmasını kolaylaştıran bir beklemedir. Özdem (2010) anlamın kavranmasını kolaylaştıran ve söze duygu değeri katan durakların konuşmada çok önem arz ettiğini ve konuşurken gereken yerlerde doğru duraklamaların yapılmasının ifadenin açıklığını sağladığını belirtmiştir.

Vurgu, iyi kullanıldığında kullanılan kelimedenden daha fazla anlam ifade eder. Özellikle yorum, soru ve değerlendirmelerde vurgu ve tonlamanın kullanılması etkiyi daha artırır. Yorum yapılırken genellikle tempo düşürülür. Sorular, sonlara doğru artan bir vurguyla sorulur. Değerlendirmeler ise düz bir ifadeyle yapılır. Cümle içinde vurgunun kullanıldığı yer, anlamı büyük ölçüde etkiler (Hogan ve Speakman, 2007: 46).

2.2.4. Konuşmaya Odaklanma

Etkili bir konuşma için konuşmacının kendine güvenmesi, konuya hâkim olması ve konuşmaya odaklanması gerekmektedir. Bunun için de konuşma dilinin kurallarını ve inceliklerini iyi bilmek, sözcük seçimi ve kullanımına özen göstermek, ifadeyi zenginleştirecek şekilde sesi iyi kullanmak gerekir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2005: 39-42). Konuşmacı, konuştuğuna önce kendisinin inandığını gösterir tavırlar sergilemeli, yani inandırıcı olmalıdır. Bunun için dalgın, tatsız ve kibirli konuşmalar yapmaktan kaçınılmalıdır.

Şenbay (2011) konuşmacının inandırıcılığı; içtenlik, gerçeğe bağlılık, alçak gönüllülük ve yürekliliğin sağladığını belirtmiştir. Dinleyiciler, içten yapılmayan konuşmaları dinlemekten hoşlanmayacaklardır. Doğru bilgilerin verilmemesi, güvenlerini sarsacak ve konuşmacının kimseyi beğenmediğini gösterir tavırlar içinde olması da konuşmayı dinlenemez kılacaktır. Ayrıca, konuşmacının, fikirlerine karşı çıkılacağı endişesiyle açık biçimde konuşmaması hem dinleyicileri hem de konuşmacıyı, konuşmaya odaklanmaktan uzaklaştıracaktır.

Douglas ve Myers (2000) de konuşurken bütün dikkati anlatıma vermenin önemine dikkat çekmiş ve konuşmacının beden dilini konuşmasına uygun bir şekilde kullanmasının konuşmanın etkililiğini arttıracığını belirtmiştir.

Konuşmacı monoton olmayan canlı bir tarzda konuşmalıdır. Bunun için söylediklerine herkesten önce kendisinin inanmış olması gerekir. İyi bir konuşmacı istenmediği müddetçe konuşmasında öğütlere yer vermemeli, sözü çok fazla uzatmamalıdır. Konuşmanın içeriği karşıdakilere göre şekillenmeli, hiçbir anlatım hatası yapılmamasına özen gösterilmelidir (Yaman, 2007).

Bir konuşmacının sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri de içtenliktir. İçten olmayan konuşmalar doğal olmayacağı için konuşma etkililiğini kaybedecektir. Yaman (2007) konuşma esnasında “ıı”, “aaa” “ihhh”, “eee” gibi seslere yer vermenin sözcük dağarcığının zayıf olmasından kaynaklandığını belirtir.

Bu sesler konuşmacının akıcılığını bozduğu için hem konuşmacının hem de dinleyicilerin dikkatini dağıtacaktır. Yalçın (2002: 114)'a göre ise konuşma bozukluklarının nedeni, bilgilerin hafızaya yanlış şekilde depolanmasıdır ve “eee...”, “ııı...”, “ııııı...” gibi dolgu sesleri, beynin bilgileri sıralamak için uğraştığını gösterir. Ayrıca düzenli sınıflandırılmamış bilgiler, konuşmacının konudan konuya atlamasına ve belli bir süre bir konu üzerinde konuşamamasına neden olmaktadır. İzleyiciler bu durumda konuşmacıda bilgi dağınıklığı olduğu kanaatine sahip olabilirler.

Konuşmacının konuşmasına ne kadar odaklandığının göstergelerinden biri de anlatım özellikleridir. Doğru ve etkili bir anlatım için öncelikle ifadelerin doğru olması yani anlatım yanlışlarının olmaması gerekmektedir. Bunun için konuşmaya yeterince hazırlık yapılmış olmalı ve konuşmanın amacına uygun davranışlar sergilenmelidir (McNamara, 1996).

2.2.5. Dinleyicileri Dikkate Alma

Konuşmanın duygu ve düşünceleri dinleyicilere ulaştırma amacıyla yapılması, yani genellikle bir başkası ile anlaşabilmede araç olma özelliği konuşma sürecinde dinleyicinin önemini ortaya koymaktadır. Etkili bir konuşma için konuşma ortamı, konuşulan kişilerin durumlarını göz önünde bulundurma, karşısındakinin konuşmasına saygı gösterme, dinleyenin tepkisi ve konuşmalarla davranışların uyumu büyük önem taşımaktadır (Ergenç, 2002: 15; Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2005: 39-42).

Dinleyici; gönderilen fikir, düşünce ve bilgiyi alan ve bunların içeriğine göre tavır sergileyen kişi veya kişilerdir (Gündüz, 2007). Konuşmanın konuşan ve dinleyen kişi arasındaki etkileşim olduğu düşünülürse, dinleyicilerin de konuşan kadar önemli bir öge olduğu görülür. Çünkü her konuşma dinleyici kitlesine göre

şekil alır. Dinleyenlerin yaşları, ilgi alanları, beden dilleri gibi birçok özellik konuşmanın şekillenmesinde etkilidir.

Konuşmacı ve dinleyici iletişimde dikkat edilmesi gereken ilk unsur dinleyenlerin ilgisini çekmek ve bu ilgiyi kaybetmemektir. İyi bir konuşmacı gerektiği yerlerde sesinin hacmini ve yüksekliğini değiştirerek; onlara tartışmaya yol açacak sorular sorarak; eğlenceli öyküler, olaylar anlatarak; mukayeseler, sözcük ve cümle tekrarları yaparak dinleyenlerinin ilgisini canlı tutmayı başarmalıdır (Gündüz, 2007).

Konuşulan konuyla ilgili terimlerin açıklanarak kullanılması, dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanılması ve konuşma esnasında dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerinin dikkate alınması hem dinleyicilere değerli olduklarını hissettirecek hem de konuşmanın etkili olmasını sağlayacaktır.

Kaya (2011) dinleyicileri sıkmadan bir bilgiyi, bir duyguyu ve bir isteği etkili ve kısa yoldan iletmenin önemine dikkat çekmiştir. Bunun için konuşmacı, dinleyicileri motive etmeli, meraklarını arttırmalı ve konuyla dinleyici arasında etkili bir bağ kurmalıdır. Konuşmacının dinleyicileri tanınması, onların özelliklerini ve beklentilerini bilmesi bu bağı kuvvetli hâle getirecektir. Yörük (1989) de konuşmanın bir iletişim olduğunu ve dinleyicilere her zaman saygılı davranılması gerektiğini ifade etmiştir. Dinleyicilerin görüşlerine değer verildiğinin onlara hissettirilmesi, konuşmacı ve dinleyicinin etkileşimini olumlu yönde etkileyecektir.

Dinleyenlerin konuşmanın etkisinde kalmaları için gereken ilk şart güvenidir. Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011) bu güvenin sağlanmasında; konuşmacının alanında uzman olması, bahsedeceği konu hakkında geniş bir araştırma yapması ve dinleyicilere konunun en önemli bölümlerini aktarmasının önemini belirtir. Ancak bu şekilde dinleyenlerle sağlıklı bir iletişim kurulabilecektir.

Konuşma; çeşitli bilgiler elde etme, düşünce ve görüş oluşturma, karşılıklı olarak anlaşma, karşıdaki insanları ikna etme gibi pek çok başka amaca da hizmet eder. Konuşma yapılırken, karşıdaki kişinin anlayabileceği biçimde konuşmak gerekmektedir. Net olmayan konuşma, karşıdaki kişide yanlış anlamalara neden olur.

Dinleyiciye yabancı olan kelimeler anlaşılammaya yol açar. Her iki durumda da karşıdaki kişi, kısa veya uzun bir süre sonra konuşan kişiyi dinleyemez ve dediklerini algılayamaz bir duruma gelir. Böyle bir konuşma, amacına ulaşmadan sona ermiş olur (Ammelburg, 2003: 11-12).

Konuşma ve beden dilinin uyumlu olması konuşmanın gücünü artırır. Günay (2001) bu uyumun bir gücü olduğunu ve bu gücün anlama katıldığını ifade eder. Burada bahsedilen duruş, hareket, jest, mimik yani dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkilemek amacı güden her türlü görünür davranıştır.

Göğüş (1978: 397) ve Sever (2004: 20) beden dilinin anlatım olanaklarını zenginleştirdiğini dile getirerek jest ve mimiklerle duygu ve düşüncenin desteklenmesi, gereksiz hareketlerden kaçınılması ve dinleyicilerle göz iletişimini kurulmasının önemine dikkat çekmiştir.

Konuşmacı, sesinin şiddetini ayarlarken düşüncelerinin ve konuşma ortamının yanı sıra dinleyici grubunun özelliklerini de dikkate almalıdır. Yetişkinlerden oluşan bir dinleyici topluluğuna karşı, gençlere yönelik bir dil kullanmak anlatılmak istenenleri dinleyiciler gözünde anlamsız hâle getirecektir. Bu nedenle dinleyicilerin özellikleri, konuşmacı için dikkatle üzerinde durulması gereken bir husustur.

Sözsüz iletişim unsurları konuşmayı destekleyici biçimde kullanıldığı gibi dinlerken de kullanılabilir. Dinlemede, konuşan kişiye geri bildirim verecek şekilde beden dili işaretlerinin kullanılması; onun dinlendiğini, görüşlerine önem verildiğini, ona saygı duyulduğunu ifade eder. Aktif dinleyici, dinlediğine dair belirtiler verir. Mesajı alan kişi hiç tepki vermeden edilgin bir biçimde sadece dinlerse, bu işlem mesaj alışverişi olmaktan çıkar (Whirter ve Acar, 2000: 78).

Araştırmalar, fiziksel görünümün daha ilgi çekici olma, değerli ve güvenilir kabul edilmeyi sağladığını, konuşmalarda inandırıcılık için gerekli bir unsur olduğunu göstermektedir (Hogan ve Speakman, 2007: 103; Karadoğan, 2003: 207). Beden dili ve ses tonu, kendinden emin bir tavır oluşturmada etkindir. Düşüncelerin aktarımında jest, mimik, vurgu, tonlama ve içerik uyumu etkili konuşmanın

gereğidir. Araştırmalar konuşmalarda beden dilini etkili kullanmanın (jest-mimik), daha iyi öğrenme sağladığını belirlemiştir (Singer ve Goldin-Meadow 2005; Valenzeno, Alibali ve Klatzky, 2003). Cabello ve Terrell (1994)'in araştırmasında da öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini dikkatle dinlediğini belirten beden hareketleri sergilemelerinden olumlu etkilendiklerini belirtmişlerdir.

2.3. Konuşma Türleri

Konuşmalar genel olarak hazırlıksız ve hazırlıklı olmak üzere ikiye ayrılır.

2.3.1. Hazırlıksız Konuşma

Hazırlıksız konuşma, günlük hayatta herhangi bir plan yapılmadan, içinde bulunulan ortamın koşullarına göre yapılan konuşmalardır (Taşer, 2006: 180). Ünalın (2006: 201)'in yaptığı tasnife göre sohbet, fıkra anlatma, görsel ve işitsel medyada yapılan doğaçlama konuşmalar gibi günlük durumlar hazırlıksız konuşmanın kapsamındadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre ise duyurular, törenler, gösteriler, okumalar, spor yorumları, haber yayınları, sohbetler, telefon görüşmeleri ve iş görüşmeleri hazırlıksız konuşma türleridir (CEF, 2002: 95).

Hazırlıksız konuşmanın birdenbire yapılması, kişinin bilgi ve deneyimine göre konuşmasını gerektirmektedir. Bu da daha önceden kazanılmış bilgi ve becerilerin etkili kullanımıyla mümkündür. Konuşmanın başladığı yer olan zihne bilgilerin doğru kodlanması ve düşünme becerilerinin hız kazanmış olmasını gerektirir. Düşünülenler, kişinin sahip olduğu kelime hazinesi, dil kuralları, ses ve beden kullanımıyla varlık kazanacak ve dinleyiciye sunulacaktır. Sever (2004) hazırlıksız

konuşmaların etkili olabilmesinde içten, canlı, doğal, ölçülü ve dili iyi kullanmanın önemini belirtmiştir.

6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında katılımlı konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma hazırlıksız konuşmalarda kullanılacak yöntemler olarak belirtilmiştir (MEB, 2006: 64). Kendini tanıtmaya, tanıştırmaya, teşekkür etmeye, telefonda konuşma, kutlama, özür dileme, yol tarif etme, bir olayı, anıyı anlatma; bir duyuruyu iletme, öykü, oyun, film anlatma, soru cevaplama ve taziyeye konuşmaları gibi günlük hayatta sıkça yapılan konuşmalar hazırlıksız konuşmalardandır.

Hazırlıklı konuşmalar, topluluğun önüne çıkılacağı için ayrıntılı bir hazırlanma süreci gerektirir. Hazırlıklı konuşma için yapılan hazırlıklar ve çalışmalar kişilerde bir beceri hâline gelecek ve böylece gündelik hayatta sürekli olarak kullandıkları hazırlıksız konuşmaları da etkili hâle gelecektir.

2.3.2. Hazırlıklı Konuşma

Yalçın (2002: 136)'a göre hazırlıklı konuşma, kişinin önceden planladığı, üzerinde çalışmalar yaparak bilgi, belge ve teknik detayları bir araya getirerek sunduğu konuşmadır.

Konuşmacının konuşacağı konuya hâkim olması, üslubunu dinleyici grubuna göre ayarlaması hazırlıklı konuşmaların amacına hizmet etmesini sağlayacaktır. Bunun için konuyla ilgili ayrıntılı bir hazırlık yapılması önemlidir.

Hazırlıklı konuşmalar; konferans, hitabet, demeç, mülakat, röportaj, açıkoturum, münazara, panel, forum, sempozyum, kurultay, çalıştay, seminer ve sunumlar (açış, tanıtım, sunuş ve inşat) şeklinde tasnif edilebilir.

2.3.2.1. Konferans

Alanında uzman bir kişinin bilgi vermek amacıyla topluluk karşısında yaptığı konuşmaya “konferans” adı verilir. Uzun bir araştırma ve inceleme süreci gerektiren konferans, sanat, eğitim, ekonomi ve bilim gibi çeşitli konularda verilebilir. Konferansı veren kişi, konuştuğu konuyla ilgili terimleri dinleyicilerin anlayabileceği şekilde açıklayarak kullanır. Konuşmacı, ilgiyi canlı tutabilmek için özellikle ses kullanımına dikkat etmelidir.

2.3.2.2. Hitabet

“Hitabet, gayesi insanları ikna etmek olan bir söz sanatıdır. Sözü güzel söylemekten maksat, bir düşüncüyü, bir anlayışı yaymak, onu dinleyicilere aşılaktır. Hitabetin, dinî, askerî, siyasî, hukukî ve akademik olmak üzere belli başlı beş türü vardır” (Serarslan, 2006: 559).

Hitabette, içten konuşmak ve sesi iyi kullanmak esastır. Hitabetin girişi dikkat çekici olmalı ve akılda en çok kalanların son söz olmasından dolayı da bitiş etkili olmalıdır. Hitabetin inandırıcılık kazanması için konuşma, örnekler ve belgelerle desteklenmelidir.

2.3.2.3. Demeç

Herhangi bir sorun hakkında ilgili yetkilinin yayın organlarına yaptığı açıklamadır. Kısa ve açık cümlelerden oluşan demeç, kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla verilir. Demeç veren yetkili, üslubuna, doğru bilgiler vermeye ve abartılı

davranışlar sergilememeye dikkat etmelidir. Demecin kısa olması, konuşmacının sunum becerilerini etkili kullanmasını gerektirmektedir.

2.3.2.4. Mülakat

Mülakat, toplumu ilgilendiren bir konunun uzman bir kişi tarafından detaylı olarak açıklanması ya da ünlü bir kişinin çeşitli konularla ilgili görüşlerinin tanıtılması amacıyla yapılır. Her iki durumda da konu ve mülakatı veren hakkında önceden bilgi edinilmesi konuyu açıklayıcı sorular sorulması bakımından önemlidir. Mülakatı yapan kişi nazik olmalı, konuyu dağıtmadan yerinde sorularla karşısındaki kişiyi konuşturabilmelidir.

2.3.2.5. Röportaj

Bir kişiyi, bir yeri ya da bir kuruluşu tanıtmak için, ilgili kişiyle soru-cevap şeklinde devam eden konuşmalara röportaj denir. Tanıtılmak istenen kişi, yer ya da kuruluş hakkında röportajdan önce detaylı bir araştırma ve inceleme yapılır. Bu hazırlık sonucunda hazırlanan sorular belirli bir sıra hâlinde sorulur. Soruların içten bir üslupla yöneltilmesi, röportaj yapılan kişinin soruları rahatça cevaplandırarak daha çok bilgi vermesinde önemli rol oynar.

2.3.2.6. Açık Oturum

Sanat, bilim, siyaset ve benzeri alanlardaki bir konuyu bir başkan yönetiminde en az üç farklı görüşe sahip kişinin dinleyiciler karşısında tartışmasına

açık oturum adı verilir. Başkan, öncelikle konuyu ve konuşmacıları tanıtır, konuşmacıların sırası ve süresiyle ilgili bilgi verir. Başkanın, konuşmacılara, konuyla ilgili düşüncelerini belirtmeleri için sorular yöneltmesiyle tartışma başlar. Her konuşmacıya eşit süre verilerek turlar hâlinde yapılan konuşmalarda, konuşmacılardan beklenen, konuşan kişiyi saygıyla dinlemeleri ve söz kesmemeleridir. Oturum sonunda başkan, konuşmacıların görüşlerinin benzerlik ve ayrılıklarını özetledikten sonra teşekkür ederek açık oturumu bitirir. Başkan ve konuşmacıların konuya hâkim olmasının yanında, konuşma becerisine de iyi derecede sahip olması açık oturumun etkililiğinde önemlidir.

2.3.2.7. Münazara

Münazara, bir konunun tez ve antitez biçiminde, en az üçer kişiden oluşan iki grup tarafından jüri ve dinleyiciler karşısında savunulmasıdır. Münazarada amaç doğruyu bulmak değil, öne sürülen fikri iyi savunarak jüriyi ikna edebilmektir. Konuşmacılar, grupların başkanları tarafından belirlenen sırayla, beş-yedi dakika arasında konuşarak sıralarını karşı grubun konuşmacısına bırakırlar. Münazaradan önce grup üyeleri konunun bölümlerini aralarında paylaşır ve düşüncelerini destekleyecek araştırmalar yapar. Münazarada önemli olan karşı grubun savunduğu fikirleri çürütecek örnekler vererek açıklamalar yapmaktır. Konuşmaların süresini belirleyen jüri, konuşmacıları; etkili konuşma becerisi ve ikna yeteneğine göre değerlendirir.

2.3.2.8. Panel

Bir konunun, o alanın uzmanları tarafından sohbet havası içinde dinleyiciler önünde tartışılmasına panel denir. Panelde amaç bir sonuca varmak değil, konuyu çeşitli yönleriyle ele alarak tartışmaktır. Bir masanın çevresinde oturan panel başkanı

ve sayıları üç ile altı arasında değişen panel üyeleri tartışılacak konunun uzmanlarından oluşur. Başkan öncelikle konuyu ve konuşmacıları tanıtır, konuşmacıların sırası ve süresiyle ilgili bilgi verir. Daha sonra konunun açıklanmasına yönelik sorular sorarak paneli yürütür. Konuşmacılar sırayla görüşlerini ifade ettikten sonra eğer zaman varsa her konuşmacıya ikinci kez söz verilebilir. Panelin sonunda soru-cevap bölümünün olup olmayacağı da panel başkanı tarafından belirlenir.

2.3.2.9. Forum

Kişilerin bir mesele üzerine görüşlerini bildirerek bir başkan yönetiminde tartışmalarına forum denir. Genellikle panelden sonra yapılır. Amaç, dinleyicilerin de sorunun çözümü için görüş belirtmesini sağlamaktır. Söz alan herkesin görüşlerini rahatça belirtebilmesi ya da konuşmacıya istediği herhangi bir soruyu sorabilmesi başkanın topluluğa hâkim olmasını gerektirir.

2.3.2.10. Sempozyum

Bilimsel bir konuda alanın uzmanlarının katılımıyla gerçekleştirilen hazırlıklı konuşma türüdür. Bir veya birkaç gün sürebilen sempozyumun her oturumunda en az üç en fazla altı konuşmacı olur. Konuşmacılar ele aldıkları konuyu bilimsel verilere dayanarak sunarlar. Oturum başkanı da konuşmacılar gibi alanın uzmanlarındandır. Sempozyumda amaç tartışmak değil, ele alınan konuyla ilgili durum tespiti yaparak çözüm önerileri getirmektir.

2.3.2.11. Kurultay

Kurultay, farklı ülkelerden gelen katılımcıların bir konuyu görüşmek üzere toplanmasıyla gerçekleştirilir. Belirli aralıkla toplanılan kurultaylarda, konuşmacılar, yapılan çalışmalarla ilgili bilimsel verileri kullanarak bilgiler verir. Kurultay; konuya, konuşmacı sayısına ve konuşma süresine bağlı olarak birkaç oturum sürebilir.

2.3.2.12. Çalıştay

Bir alanın uzmanlarının ilgili oldukları konu hakkında ön hazırlık yaparak inceleme ve değerlendirmelerde bulunmak üzere bir araya gelmeleriyle gerçekleştirilen toplantılardır. Çalıştayda, kişiler, sonuca katkı sağlayacak biçimde çalışmalarını ve görüşlerini ifade ederler. Çalıştay sonunda konuşmacılar, öne sürülen fikirlerden hareketle, konuyla ilgili çözüm önerilerini sunarlar.

2.3.2.13. Seminer

Bir topluluğun karşısında bir konuyu öğretmek amacıyla yapılan konuşmalara seminer adı verilir. Semineri verecek kişi hazırlık yapmalı, konuyu dinleyicilerin seviyesine uygun biçimde açıklamalıdır. Seminerde dinleyiciler tereddütte kaldıkları yerleri sorabilir ya da konuyla ilgili görüş bildirebilirler.

2.3.2.14. Sunumlar

Sunumlar, bir topluluk karşısında yapılan kısa konuşmalardır. Açış, tanıtım, sunuş ve inşat şeklinde tasnif edilebilir.

Açış konuşmaları; resmî, ticarî vb. müesseselerin hizmete açılmasında ya da bu müesseselerin yıldönümleri gibi özel günlerde yapılan konuşmalardır. Ayrıca bir toplantının toplanma sebebi, toplantı sırasında neler üzerinde durulacağı ve toplantının nasıl yürütüleceğinin açıklanması da açış konuşması özelliği taşır. Açış konuşmalarında, sözü fazla uzatmadan orada bulunma amacı belirtilmeli ve olumlu bir üslup kullanılmalıdır.

Tanıtım konuşmalarında; insanların ilgi duyacağı, kişi, eser ya da bir yer hakkında bilgi verilir. Tanıtılan bir kişiye; adı, soyadı, varsa unvanı, mesleği ve mesleği ile ilgili çalışmaları belirtilir. Bir eser tanıtılırken eserin şekil özelliklerinin yanında içerikle ilgili de bilgi verilerek bir anlamda eserin eleştirisi yapılır. Bir yer tanıtılırken ise o yerin öne çıkan özelliklerinden bahsedilir.

Sunuş konuşmaları; düzenlenen programlarda konuşmacıların dinleyicilere takdimi ve programın akışını sağlar. Sunuş konuşması yapan kişi, konuşmanın başında dinleyicilere uygun bir hitapla “hoş geldiniz” der ve konuşma boyunca nazik bir dil kullanılır. Konuşmadan önce hazırlık yapılmalı ve konuşmada gereksiz ayrıntılara yer verilmemelidir. Takdim sırasında konuşmacıların kısa özgeçmişleri ve çalışmalarından bahsetmek dinleyicilerin konuşacak kişi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır.

Güzel ve etkili şiir okuma, anlamına gelen inşat da bir tür sunum konuşmasıdır. Şiir okurken vurgu ve tonlama gibi ses özelliklerinin yanı sıra jest ve mimiklerin doğru kullanılması da şiirin duygusunun dinleyicilere geçmesinde etkilidir.

2.4. Konuşma Eğitimi

Konuşma eğitiminin amacı kişilerin etkili konuşabilmeleri yani doğru nefes almaktan başlayarak sesleri doğru çıkarma, vurgu, tonlama, telaffuz, ifade ve beden dili kullanımının doğru olmasının yanında konuşmanın zihinsel yönünü oluşturan içerik, yani fikirlerin oluşum süreçlerinin de etkili olmasını sağlamaktır. Çeşitli çalışmalarda (Calp, 2004: 263; Güteryüz, 2002: 219; Thomas, Lewis ve Apolloni, 2012: 245) konuşmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarının olduğu ve bu boyutlara bağlı becerilerin geliştirilebileceği belirtilmektedir.

Günümüzde iletişim becerileri gelişmiş ve kendini doğru ifade eden bireyler eğitim ve iş hayatlarında daha başarılı olmaktadır. Öğrenmenin, büyük ölçüde sözlü iletişim becerilerin etkili kullanmasıyla sağlanması, konuşma becerisinin etkili kullanımını gerektirmektedir. Smith (2003: 3) konuşma becerisinin çocuğun hayatta başarılı olması için kazanması gereken en temel beceri olduğuna değinmiştir. Özbay (2005a: 116) çağımızdaki toplumsal yaşayış ve demokratik sistemin, başkalarını anlama kadar kendini anlatmayı da zorunlu kıldığını ve çocuklara doğru konuşma becerisi ve alışkanlığını kazandırmak gerektiğini ifade etmektedir.

Konuşma becerisi, okula başlamadan önce kazanılır. Ancak bu konuşma, çevrenin ağız ve ifade özelliklerini taşımaktadır. Okuldaki eğitim süreciyle konuşma, gelişigüzel olmaktan çıkarılarak sistemli bir biçimde geliştirilmeye çalışılır (Akyol, 2006: 21; Yıldız, 2003: 61-62).

Konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir (Akyol, 2006: 21; Burdurlu, 1984: 11-16; Calp, 2004, 174-176; Kurudayıoğlu, 2003: 308; Richards, 2003: 2; Seefeldt ve Prohett, 2004: 37):

- Yapılacak etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak bireysel ve grup çalışmalarıyla uygulamalar yapılmalıdır.

- Konuşma eğitimi öğretim ilkelerine uygun olarak kolaydan zora doğru gerçekleştirilmelidir.
- Konuşmalar, öğrencilerin günlük hayatta kullanacakları durumlarla ilişkilendirilmelidir.
- Öğretmen, öğrencilere rehberlik etmenin yanı sıra kendi konuşmasıyla öğrencilere model olacağını unutmamalı, konuşma eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır.
- Etkili konuşabilen kişilerin konuşmaları öğrencilere izletilmelidir.
- Konuşma yanlışlıkları alaycı ya da aşırı düzeltmeci değil, öğrencileri konuşmaya teşvik edecek bir tarzda eksiklikleri giderilmeye çalışılmalıdır.
- Konuşmada kelime hazinesi ve bilgi birikimi için öğrencilerin düzeylerine uygun kitapları okumalarının önemi kavratılmalıdır.
- Konuşma becerisinde anlam, sözcük seçimi, ifade şekli, sesletim, beden dili ve konuşan-dinleyen etkileşiminin bütünlük taşıdığı belirtilmelidir.

Konuşma eğitimiyle; işitilebilir bir sesle hece, kelime ve cümle gibi dil birimlerini doğru ifade eden, cümle ve kelime vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı duraklarla aydınlatan, beden hareketleri, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireyler yetiştirilmeye çalışılır. Tiyatro, dramatizasyon, pandomim, sessiz sinema, münazara, açık oturum, sunumlar ile yaparak-yaşayarak öğrenme içinde yer alan yöntemlerden de beden dilinin geliştirilmesinde yararlanılabilir (Göğüş, 1978: 218-397; Sever, 2004: 22-70).

Konuşma eğitimi, beceriye dayandığı için bilgi eksiklikleri giderildikten sonra uygulamaya ağırlık verilmelidir. Konuşma becerisi geliştirilmeye öncelikle sesle başlanır. Sesin işitilebilir, açık ve anlamlı olması önemlidir. Bunun için soluk alma ve boğumlamanın doğru olması gerekir. Boğumlama, vurgu ve tonlama eğitiminde tekerlemeler gibi ses ve kelime tekrarlarıyla çalışmalar yapılarak anlamın doğru biçimde ifade edilmesi sağlanır. Bu çalışmalar bireysel olabileceği gibi grup çalışmaları hâlinde de düzenlenebilir. Grup çalışmaları öğrencilerin arkadaşlarının

yanlışlarını da görerek birlikte heyecanlarını kontrol altına almalarına ve birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerine yardım eder.

Karaarslan (2010) içerik üzerinde dikkatle durulması ve farklı zekâ türlerine göre hazırlanan yöntemlerle konuşma eğitimi verilmesini vurgulamıştır. Etkili konuşma becerisi için dilin, anlama (okuma, dinleme/izleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin geliştirmesi gerekmektedir. Bireyler okurken, dinlerken ve izlerken anlamaya; konuşurken ve yazarken de anlatmaya çalışırlar. Özbay (2005b: 177-178) bu beceriler arasındaki geçişler vasıtasıyla dil edinimin bütünlük taşıdığını dile getirmiştir. Konuşmacı ve dinleyicinin anlamı birlikte oluşturması, konuşmacının düşünceleriyle dinleyicinin düşüncelerinin şekillenmesi de konuşma ve dinleme becerilerinin etkileşim hâlinde olduğunu göstermektedir (Kitao ve Kitao, 1996: 2; Zarefsky, 2005: 6-7).

Dinleme/izleme ve okuma aracılığıyla kelime hazinesinden içeriğe kadar birikim oluşmakta, yazma becerisiyle de duygu ve düşüncelerin bir düzen içinde ifade edilmesi çalışmaları yapılarak konuşma becerisine katkı sağlanmaktadır. Ayrıca dinlenen/izlenen ve okunanların ne kadar anlaşıldığı, anlatma becerileri yoluyla öğrenilmektedir. Bu sebeple etkili bir konuşma becerisi, anlama ve anlatma becerilerinin bir bütün içinde gelişimiyle mümkün olacaktır.

Etkili dinleme becerisiyle dinlenenler doğru anlamlandırılacak; etkili okumayla, bilgi birikimi sağlanmasının yanı sıra sesli okuma çalışmalarıyla da telaffuz ve anlatım gücünün gelişmesine katkı sağlanacaktır. Sınıf içinden bir öğrencinin okuması veya konuşması, o ğrenci için anlama/anlatma; diğerleri için ise dinleme/anlama etkinliği olmakta ve durum dil becerilerinin birbirinden ayrı düşünülmemesi gereğini ortaya koymaktadır (Sağlam, 2010; Temizyürek, 2007: 123;).

Ailede başlayan konuşma eğitiminin, ilköğretimden yükseköğretime kadar her aşamada geliştirilmesi amaçlanmıştır. 1-5. sınıflar Türkçe dersi programında (MEB, 2006), konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı olduğu belirtilmiştir. Bunun için de etkin dinleme,

doğru telaffuz ile vurgu ve tonlama çalışmalarına önem verilmesi gereği vurgulanmıştır. Programda konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini szly olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla dşuncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Programa göre her sınıf düzeyindeki kazanımlar “Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Szly Olarak İfade Etme ve Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” olmak üzere üç başlıkta gruplandırılmıştır.

1-5. sınıflar Türkçe dersi programında konuşma ile ilgili öğrenme türü olarak ikna edici konuşma ve sorgulayıcı konuşma hakkında bilgi verilmiştir. İkna edici konuşma beş adımda gerçekleştirilmektedir. Bunlar; dikkat çekme, anlamayı sağlama, inandırma, tekrarlama ve istenileni açıklama, ikna aşamalarıdır. İkna edilecek konuda karşıdakinin değişik görüş ve bilgilerle dikkatini çekme, canlı bir dille ve somut örneklerle konuyu anlamasını sağlama, soru ve kuşkuları giderecek kanıtlar sunma, ana fikir aralıklarla tekrar ederek hatırlatma ve son olarak da yapılması istenileni açıklamadır. Sorgulayıcı konuşma ise öğrencinin bir fikre katılıp katılmadığını, nedenleri ile anlatması ve ne sürülen gerekçeleri sorgulayarak konuşmasıdır.

6-8. sınıflar Türkçe dersi programında (MEB, 2006), konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; ğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak zebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmelerinin amaçlandığı belirtilmiştir. Programda konuşma becerisine yönelik olarak, “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini szly olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6,7, 8. Sınıflar) yer alan konuşma yöntem ve teknikleri şöyledir:

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

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

Katılımlı Konuşma: Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir. Konuşma kesintiye uğratılarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Dinleyiciyi bir anda konuşma sürecine kattığından hazırlıksız bir konuşmadır.

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

Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma): Konuşmada, karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmak amacıyla yapılan konuşmadır.

Güdümlü Konuşma: Öğrencilerin bir konuyla ilgili bilgilendirilmelerinin ardından o konuyla ilgili olarak düşüncelerini sunmalarınıdır.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma: Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer almasıyla oluşturulan havuzdan, öğrencilerin seçecekleri kelime ve kavramları kullanarak yaptığı konuşmalardır. Hangi kavramın ya da kelimenin seçileceği belirli olmadığından hazırlık yapılamaz. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir.

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

Yaratıcı Konuşma: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir. Yaratıcı konuşma, öğrencinin hızlı düşünmesini sağlayacak konuşma çeşididir. Öğrencilere bir konu verilir, her öğrencinin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak, konuya farklı bir bakış açısı getirmesi esasına dayanır.

Hafızada Tutma Tekniği: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır (MEB, 2006: 64).

Yurt dışındaki dil programlarına bakıldığında ülkemizdeki programlara kıyasla daha genel bir taslak özelliği taşıdığı dikkati çekmektedir. İngiltere dil programında (The National Curriculum for England, 1999) konuşma becerisi dinleme becerisiyle birlikte geliştirilmeye çalışılmıştır. Amaçlanan kazanımlar; öğrencilerin rahatça kendilerini ifade edebilmeleri, konuşmalarını yapısal bakımdan geliştirmeleri, kelime zenginliğine kavuşmaları, akıcı ve standart bir İngilizce kullanmalarındır.

Singapur programında ise konuşmanın iletişim kurmadaki önemi vurgulanarak drama, metinler ve iletişim araçları vasıtasıyla etkinlik örnekleri verilmektedir. Singapur programında dil kullanımının gelişimiyle öğrencilerin konuşmalarındaki ilerlemeyi fark etmeleri ve buradan hareketle dünyaya bakışlarında bir farkındalık oluşturmaya çalışmaları amaçlanmıştır. Konuşmalarda akıcılığın önemi belirtilmiş ve etkili konuşmayla bilgi gelişimi sağlanacağı için, iletişim araçları ve görsellerin kullanılması vurgulanmıştır. Konuşma, sunum becerileriyle birlikte değerlendirilmiş; konuşulan dilin özelliklerini bilme, konuşma ve sunum becerilerini kullanma ve konuşma türlerini bilme olarak üç bölümde incelenmiştir. Bunlarda; gramer, doğru ifade, telaffuz, standart İngilizce, akıcılık ve etkileşim vurgulanarak konuşma becerisindeki gelişimin okuma ve yazma becerisini de geliştireceği ifade edilmiştir (Literature in English Teaching Syllabus, 2013 and English Language Syllabus, 2010).

Ülkemizde dokuzuncu sınıfta alınmaya başlanan Dil ve Anlatım dersinin üçüncü ünitesinde, “Ses Bilgisi ve Telaffuz (Söyleyiş)” konu edilmiştir. Bu ünite

telaffuzun önemi üzerinde durulmuş, böylece Türkçenin ses zenginliğinin ve çağrışım değerlerinin sezdirilmesi hedeflenmiştir.

Onuncu sınıf Dil ve Anlatım dersinin birinci ünitesinde; “Sunum”, “Tartışma” ve “Panel” konuları ele alınmıştır. İkinci ünite “Anlatım ve Özellikleri” adını taşımaktadır. Bu ünite; “Anlatıma Hazırlık”, “Anlatımda Tema ve Konu”, “Anlatımda Sınırlandırma”, “Anlatımın ve Anlatıcının Amacı”, “Anlatımda Anlatıcının Tavrı”, “Anlatımın Özellikleri” “Anlatımın Oluşumu” ve “Anlatım Türlerinin Sınıflandırılması” başlıkları altında öğrencilere anlatımla ilgili bilinç kazandırma, anlatımda nelerin nasıl etkili olduğunu seçilmiş metinlerden hareketle sezdirme amaçlanmıştır. Sözlü ve yazılı anlatımda ele alınan temanın, belirlenen amaca uygun olarak sınırlandırılması gerektiği belirtilmiş; anlatımda tavrın önemi üzerinde durulmuştur.

On birinci sınıf Dil ve Anlatım dersinin üçüncü ünitesinde “Sözlü Anlatım”a ait röportaj, mülakat ve söylev (hitabet, nutuk) türlerine yer verilmiştir. On ikinci sınıf üçüncü ünite; sözlü anlatıma ait türlerden açık oturum, sempozyum, forum, münazara ve konferans ele alınmıştır. Program; Türkçeyi doğru ve güzel konuşan, Türkçe ile yazılmış her türlü metni anlayan, yorumlayan ve değerlendiren; kendini ve herhangi bir konudaki düşünce ve duygusunu ifade edebilen insan yetiştirmeyi hedeflemiştir (MEB, 2011).

İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretim programımızın da yurt dışındaki programlara kıyasla daha detaylı olduğu görülmektedir. Amerika’nın California eyaletinde 1.sınıftan 12. sınıfa kadar uygulanan dil programında (California’s Common Core State Standards for English Language Arts) “anlam ve işbirliği ile bilgi ve fikirlerin sunumu” başlıkları adı altında konuşma eğitimi verilmektedir. Anlam ve işbirliği etkinliklerinde; birebir, gruplar içinde ya da öğretmenle konuşmalar yapılır. Bu konuşmalarda konuyla ilgili yapılan hazırlıklardan hareketle açık bir ifadenin olmasına dikkat edilir. “Bilgi ve fikirlerin sunumu”nda ise konuşmalarda tartışma, öyküleme, bilgi verme ve özetleme gibi yöntemlerin kullanılmasına çalışılır. Bu konuşmalarda teknolojik kaynakların kullanımı da önem taşımaktadır.

Avustralya programında ise 1.sınıftan 12. sınıfa kadar; İngilizce, edebiyat, okur-yazarlık öğretimi kapsam ve sıra bakımından sınıflandırılmıştır. İngilizce öğretiminde dil çeşitleri ve değişiklikleri, etkileşim için dil kullanımı, metin yapısı, fikirlerin geliştirilmesi ve ifadesi, ses ve harf bilgisi; edebiyat öğretiminde edebiyat ve içerik, edebiyat inceleme ve edebiyat oluşturma; okur-yazarlık öğretiminde ise metin ve içerik, etkileşim, analiz, yorumlama, değerlendirme ve metin oluşturma genel başlıkları altında bilgiler verilmiştir (ACARA, 2013).

Yükseköğretim düzeyinde ise Türkçe Eğitimi Bölümü'nde okutulan Sözlü Anlatım dersinin içeriği şöyledir: Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama, diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları (konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri I: (karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram vb. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma vb.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Metin okuma teknikleri (sesli okuma, sessiz okuma, güdümlü okuma, eleştirel okuma vd); okunan metinleri, izlenen olay, film, tiyatro vb. sözlü olarak anlatma çalışmaları (özetleme, değerlendirme ve yorumlama); konuşma türleri II: (topluluk karşısında konuşma; bir olayı, anıyı anlatma; bir duyuruyu iletme; öykü, oyun, film anlatma; ders anlatma, konferans verme, söylev/nutuk, vb; tartışmalı toplantılarda yapılan konuşmalar: tartışma, münazara, açık oturum, panel, forum, sempozyum, kurultay (kongre), seminer, çalıştay vb.); konuşmada kullanılabilecek anlatım biçimleri (tartışmacı, açıklayıcı, betimleyici ve öyküleyici anlatım); konuşma

örnekleri üzerinde çalışmalar, değişik konularda hazırlıklı konuşma yapma; konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme (Türkçe Eğitimi Lisans Programı, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı).

Yurt dışında yükseköğretimdeki konuşma eğitiminin etkinlik ağırlıklı tasarlandığı görülmektedir. Cambridge Üniversitesinin dil programında yüksek sesle okuma da konuşma olarak kabul edilmektedir (Cambridge English Language (Syllabus B), 2012). Programda konuşma ve dinleme birlikte ele alınmış ve konuşma etkinlikleri bireysel, iki kişilik ve grup hâlinde tasarlanmıştır. Amaçlanan kazanımlar; konuşulanı anlama, fikirlerini sunma, düşündüğünü, hissettiğini ve hayal ettiğini ifade edebilme, açık ve akıcı biçimde konuşma, konuşmasını izleyici ve içeriği uygun olarak yapma, diğer konuşanları dinleyerek onların konuşmalarına da katkılar sağlamadır. Ayrıca öğrenciler uygun hız ve tonda konuşmalı, duyduğu, gördüğü ya da okuduğu bir durumu değerlendiren bir konuşma yapabilmeli ve konuşmasını düzgün bir biçimde sıralayabilmelidir (Cambridge First Language English Syllabus, 2013).

Ülkemizde ilköğretimden yükseköğretime kadar konuşma eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerin konuşma becerisine istenen düzeyde sahip olmadıkları yapılan araştırmalar tarafından tespit edilmiştir. İlköğretimde yapılan araştırmalarda (Dülger, 2011; Sağlam, 2010; Sargın, 2006) öğrencilerin konuşma becerilerinin beklenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretimde yapılan araştırmalarda da (Arslan, 2012; Çakır, 2008; Kaya, 2004; Öztürk, 2002) öğrencilerin anlatım becerilerinin yetersizliği, yanlış sesletimleri ve konuşma bütünlüğündeki eksiklikleri göze çarpmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda (Arhan, 2007; Aşıcı, 1996; Yangın, 1994) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar verilen konuşma eğitiminin amacına ulaşamadığı şeklinde ifade edilebilir.

Karaarslan (2010) Türkçe derslerinde verilen eğitimle konuşmanın arka planını oluşturan düşünce süreçleri ve içeriğin ihmal edilerek konuşmanın sadece vurgu, tonlama, telaffuz gibi fiziksel boyutuna ağırlık verildiğini ve farklı zekâ

türlerine sahip bireylerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, orijinal fikir ya da ürünler oluşturulmasına imkân verecek yöntem ve tekniklerle konuşma eğitimi verilmesi gereğini dile getirmiştir. Etkili bir konuşma eğitimi için konuşma becerisini bütün boyutlarıyla geliştirecek aktif yöntemlerin kullanılması gerekir.

Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşma eğitimlerinden sorumlu kişiler olacakları için Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmalarının etkili olması gerekmektedir. Bu bakımdan öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Konuşmanın unsurları dikkate alındığında konuşma eğitiminin etkileşimli bir biçimde geliştirilmesinin en etkili yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

2.5. Etkileşimli Öğretim Stratejisi

Strateji, bir dersin genel olarak nasıl işleneceğini belirleyen yaklaşımdır. Krapp (1993) stratejiyi, belirli bir amaca ulaşabilmek için birkaç öğrenme tekniğinden oluşan bileşimler olarak adlandırırken; Weinstein ve Mayer (1986) ise kodlama sürecini etkilemek için öğrenenlerin öğrenme sırasında kullandıkları düşünme ve davranış tarzı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda stratejinin, derste kullanılacak yöntem ve araçların seçiminde etkili olduğu yani ders ile ilgili öğretim sürecinin stratejiyle belirlendiği söylenebilir.

Taşpınar ve Atıcı (2002: 209) öğretim stratejileri hususunda karar vermenin, öncelikle öğrencilerin önceki bilgi ve yaşantıları, ilgileri, öğrenme biçimleri, gelişim düzeyleri ve program üzerinde odaklanmayı gerektirdiğini belirtmiştir.

Öğretim stratejileri genel olarak doğrudan, dolaylı, etkileşimli, deneysel ve bağımsız çalışma olarak sınıflandırılır (University of Saskatchewan (2000): Instructional Approaches, Akt: Taşpınar ve Atıcı, 2002: 209).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması, yaparak ve yaşayarak öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmesi, okullarda karşılaştıkları durumların günlük yaşamla bağlantılı olması önemlidir. Bu nedenle öğrencilere bilginin kaynağı, bu bilgileri nasıl elde edecekleri ve problemi çözmek için bu bilgiyi nasıl kullanacakları öğretilmelidir (Harris ve Kacmar, 2006; Yaman, 1999). Demirel (2000) okunanların %10'unu, duyulanların %20 sini, görülenlerin %30'unu, hem görülüp hem duyulanların %50 sini, görüp-duyup-söylenenlerin %80'ini, görüp-duyup-dokunup-söylenenlerin de %90'ının hatırladığını belirtmiştir. Bu durum, bilginin kalıcılığı için yapılanların bir yaşantı süreci içerisinde gerçekleştirilmesinin yani yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemini göstermektedir.

Öğrenme yaşantılarının bir çevre içinde gerçekleşmesi yani çevrenin öğrenme sürecini etkilemesi, sosyal etkileşimin, öğrenmenin vazgeçilmez koşullarından biri olduğunu göstermektedir. Lave (1996)'e göre öğrenme, ortaya çıktığı bağlamdan ve uygulamalardan etkilenmesinden dolayı, öğrenme için en önemli noktalardan biri etkileşimdir ve bu sebeple öğrenci, arkadaşlarıyla etkileşim içine girerek öğrenebilir. Stein (1998) da öğrenmeyi, hem okul içinde hem dışında işbirlikçi sosyal etkileşim yoluyla ilerleme ve bilginin sosyal olarak yapılandırılması biçiminde tanımlamaktadır.

Vygotsky sosyal etkileşimin, kültürel araçların ve etkinliğin öğrenmeyi biçimlendirdiğine inanmaktadır (Woolfolk, 2004). Öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin önemi, Bruner'in "karşılıklılık" kavramında da vurgulanır, bu kavram, başkalarına tepkide bulunmaya ve onlarla bir amaç doğrultusunda birlikte hareket etmeye duyulan gereksinimi içermektedir (Açıkgöz, 2007).

Bireyler arasındaki etkileşim, hem kişileri anlama da hem de başarıya ulaşmada önemli bir yoldur. Graen ve Uhl-Bien (1995: 220) etkileşimli liderlik teorisinin, karşılıklı etkileşimin bir sonucu olarak, lideri doğru olarak algılama, lideri etkileme ve ortaya konan işin gelişmesi özelliğini taşıdığını belirtmiştir. Eğitim-öğretim süreçlerinin de ortaya bir ürün koyma ortamları olduğu düşünüldüğünde etkileşimli öğretim stratejilerinin kullanımının başarıyı artıracığı söylenebilir.

Büyük ölçüde tartışmaya ve katılımcılar arasındaki paylaşıma bağlı olan etkileşimli öğretim stratejisi, sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve projeler gibi etkileşimli yöntemleri kapsar. Öğretmene düşen başlıca görevler; konu başlığını seçmek, grup büyüklüğünü belirlemek, zamanın etkili olarak kullanılmasını sağlamak olarak sıralanabilir. İşbirlikli öğrenme, etkileşimli öğretim stratejileri çerçevesinde kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Aktif ve işbirlikli öğrenmeyle öğrenciler; problem-çözümü ile uğraşır, beyin fırtınası etkinliklerine katılır, konuları karşılıklı olarak tartışır ve birbirlerine açıklar, karşılıklı dayanışma ve bireysel sorumluluk duygusu içinde problem çözme veya projeler üzerinde takımlar hâlinde çalışırlar (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencinin süreçte aktif olarak kendi öğrenmesinin yanı sıra arkadaşlarıyla da etkileşim hâlinde olarak onların da gelişimlerini desteklediği bir stratejidir. Bu süreçte akran ve öz değerlendirme önem taşır. Etkileşimli öğretim stratejisi birçok öğrenme yaklaşımını kapsamaktadır. Bu yaklaşımlar; beyin temelli öğrenme, projeye dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, problem çözme yoluyla öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme olarak sıralanabilir (Açıkgöz, 2007: 17; Michael, 2006). Bu öğrenme yaklaşımlarında etkin katılım ve işbirliğine dayalı çalışmaların yer aldığı sosyal etkileşim ve öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli bir sınıf ortamıyla öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri sağlanmaya çalışılır.

Etkileşimli öğretim stratejisi, en genel anlamıyla öğrencilerin derste aktif olmasına dayanmaktadır. Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme deneyimini, aktif olarak katılarak şekillendirebildiği öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı uygulamalı çalışmalar, bilgisayar destekli öğretim, rol çalışması, iş deneyimi, bireysel proje çalışmaları, işbirlikli problem çözme, proje ödevleri gibi bir dizi farklı öğretim etkinlikleridir. Öğrencilerin etkili bilişsel stratejileri kullanmasına dayalı olduğundan, onların etkili öğrenme ve etkili düşünme kapasitelerini geliştirmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim, tam öğrenme, bilgisayarlı öğretim, çoklu zekâ gibi kuram ve modellerin uygulanmasına uygundur (Açıkgöz, 2007: 45; Collins ve O'Brien, 2003; Gür ve Seyhan, 2006: 21).

Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrenenin düşünmesine, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, kendi öğrenmesini yönlendirir ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur. Bu iş birliği onların sosyal anlamda da etkileşimde bulunmaları anlamına gelmektedir. Nadler (1994) öğrencilerin informal etkileşimlerinin de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtir.

Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler neyi, nasıl, hangi yollarla öğrendikleri ve öğrendiklerinin gerçek yaşamdaki katkıları üzerinde çalışırlar. Bu çalışmalar esnasında çevrelerindeki yaşlıları ile etkileşim kurarlar ve etkileşimlerinin sonucunu gözlerler. Birbirlerinin konu ile ilgili çalışmalarını izlerler ve aynı konuya, aynı soruya nasıl değişik şekillerde yaklaştıklarının farkına varırlar. Bu süreçte, model olarak yaptıkları gözlemlerle başkalarından da öğrenirler.

Johnson vd. (2000) işbirliğine dayalı öğrenmeyi, “ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar hâlinde (2-4 kişilik) işbirliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı etkileşimli bir öğrenme-öğretme metodu” olarak tanımlanmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında yüksek özgüven, empatik yaklaşım, iletişim becerileri, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gelişimine de büyük katkılar sağlar.

Bir grup çalışmasının amacına ulaşabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır. Sonunda elde edilen başarı tek tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş bir grup başarısı olmalıdır (Açıkgöz 2007; Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Bunun için öğrencilerin, bireysel başarının yanı sıra grup arkadaşlarının öğrenmelerini de desteklemenin önemini kavranmış olmaları gereklidir.

Grup etkileşimiyle öğrencilerin motivasyonu artar, öğrenciler cevapları nasıl buldukları konusunda konuşurlar, kullandıkları süreçleri incelerler ve nasıl öğrendikleri ile ilgili farkındalık geliştirirler, grup bilincine sahip olurlar, karşıt fikirlere saygı duymayı öğrenirler (Bromley ve Modlo, 1997: 22).

Etkileşim sayesinde sağlanan sosyal destek öğretmen adayları için çok önemlidir. Bu destekle öğretmenler alanlarıyla ilgili çok sayıda fikre ve uzmanlığa ulaşırlar ve öğrenme artar (Fishman ve Davis, 2006; Meirink, Meijer ve Verloop, 2007). Day (1999) ve Tuomi-Gröhn (2003) öğretmenlik gelişiminde, etkileşimli öğrenme sayesinde teori ve uygulamanın bütün hâlinde verildiğini ve böylece uygulamadaki tecrübelerin aktarılmasının sağlandığını belirtmiştir.

Dohen, Schwartz ve Bailly (2010) konuşmanın etkileşim olduğunu ifade eder. Konuşanlar; dilsel, duygusal, etkileyici, bilişsel ve sosyal olmak üzere çok boyutlu bir eylem içindedir. Bu sebeple etkileşim konuşmanın en hayati unsurudur. Türkçe dersi programlarında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta problem çözme, iş birliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gereği vurgulanmıştır. Etkileşimsel faaliyetlerde, kişi, hem konuşmacı hem de dinleyici rolünü üstlenir. Böylece anlamın oluşturulması karşılıklı konuşma ve dinlemeyle mümkün hâle gelir. Yani konuşma, yapısı itibarıyla en az iki kişi arasındaki bir etkileşimdir.

Konuşma becerisinin bileşenleri dikkate alındığında en etkili öğretim yolunun etkileşimli öğretim olduğu söylenebilir. Etkileşimli öğretim stratejisiyle öğrencilerin grup içi ve grup dışında birbirleriyle etkileşim hâlinde olmalarıyla konuşma becerilerinin gelişeceği söylenebilir. Hirst ve Slavik (1990: 141) öğrencilerin bu etkileşimleri sayesinde birbirleriyle düşüncelerini paylaştıklarını ifade etmiştir. Bu etkileşimle öğrenciler, konuşurken aynı zamanda kendi dil becerilerinin kullanımı ile ilgili bilgi de almaktadırlar.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde ortam çok yönlü etkinliklere fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir. Aktimur (2007) etkileşimli etkinliklerin başarılı olabilmesi için yönlendirici, anlamlı, iletişimsel ve çeşitli ortamlarda kullanabilecek boyutta olmasını ve işitsel, görsel ve materyal destekli etkinliklerin konuşma becerisinde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Etkileşimli öğretim stratejisi kapsamında anlatım, soru-cevap, tartışma, dramatizasyon, gösteri, oyun, beyin fırtınası, proje, problem çözme, probleme dayalı öğrenme ve web temelli öğrenme yöntemleri kullanılarak konuşma becerisi geliştirilebilir. Böylece, etkileşimli

etkinlikler kullanılarak konuşmanın yapısına da uygun olarak konuşma becerisi geliştirilebilir.

Konuşma becerisi en yalın anlamıyla anlatıma dayanmaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisini geliştirmek için betimleme, özetleme gibi anlatım türleri kullanılarak anlatım çalışmaları yapılabilir. Gazete veya dergilerden okunan bir metnin sınıfta anlatırılması, okunan/dinlenen bir masalın, hikâyenin anlatımının öğrencilerden istenmesi, anı, gezi ve gözlemlerin anlatırılması öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bununla beraber resim, grafik veya karikatür üzerinde öğrencilerin konuşturılması, bir kişinin fiziksel ve ruhsal yönlerinin anlatırılması, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek anlatım çalışmalarıdır (Temizyürek, 2004; Uçgun, 2007: 64-66).

Soru-cevap yöntemi hem sınıf içinde iletişimi sağlaması hem de öğrencileri konuşmaya sevk etmesi bakımından diğer etkinliklerle birlikte kullanılabilir. Sorular, öğrencileri düşünmeye sevk edecek türde olmalı, sınıfın geneline yöneltilmeli, soruyu cevaplama istekli öğrencilere öncelik verilmeli ve geri bildirim sağlanmalıdır. Hesapçoğlu (1998:170) soru-cevap yönteminin öğrencilerin öğrenme çalışmalarını düzenleme bakımından önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin düzeyine uygun olan sorular sayesinde öğrenciler derse karşı güdülenir, konuşma alışkanlığı kazanır ve olayları sorgular.

Tartışma, etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmaya imkân veren yöntemlerden biridir. Taşpınar (2005: 27) bu yöntemle, öğrenci merkezli bir sınıf ortamının oluştuğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı, iletişim kurma vb. becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Özbay (2005b: 112) da sınıfta öğrencilerin durumları ve bilgi birikimleri göz önünde bulundurularak tartışma çalışmaları yapmanın, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler içinde önemli bir yere sahip olduğunu dile getirmiştir. Tartışma yönteminde öğrencilerin etkileşim içinde sorunu çeşitli görüş açılarına göre değerlendirmeleri birbirlerinin düşünme becerilerine de katkı sağlamaktadır.

Dramatizasyon alışmaları da öğrencilerin birlikte hazırlayacakları ve uygulayacakları etkinliklerdendir. z (2003: 232) dramatizasyon çalışmalarıyla, hayattan seçilecek sahnelerin, yazılarda anlatılanların veya öğrencilerin izledikleri bir tiyatronun beğenilen sahnelerinin canlandırılması şeklinde olacağını belirtir. Böylece ğrenciler gerçeğe çok yakın bir ortamda konuşma çalışmaları yapacaklar ve hazırlık aşamasında da birbirlerinin konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanmış olacaklardır. Dramatizasyon çalışmalarında öğrencilerin etkinliği kendilerinin hazırlamaları, rol dağılımında gönüllüğün esas olması, ortamın etkinlik için uygun hâle getirilmesi ve etkinliğin sonunda değerlendirilme yapılması gerekir. Uçgun (2007: 65) ve Temizyürek (2004: 591) dramatizasyon çalışmalarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra beden dilinin etkili kullanımında da önemli rol oynadığına dikkat çekmiştir.

Etkileşimli yöntemlerden biri de gösteridir. Gösteri yöntemi, uygulamanın nasıl yapılacağının öğrencilere aktarılmasıdır. Konuşma eğitimde vurgu, durak ve tonlama çalışmalarında yani metinlerin sesli olarak okutulmasında, konuşurken konuşulanlarla jest ve mimiklerinin uyumunda kullanılabilir.

Etkileşimli etkinliklerden bir diğerisi de oyunlardır. Oyunlar, derse girişte ilgi çekmek için kullanılabilereği gibi dersin başında öğrencilere haber verilerek öğrencilerin derse odaklanmaları için dersin sonunda ödül olarak da oynanabilir. Konuların oyunlaştırılması, öğrencinin zevkle etkinliklere katılmalarında rol oynar. Öğrencilerin düzey ve yeteneklerine uygun olmalıdır. Oyunlar aracılığıyla öğrenciler akranlarıyla etkileşim kurarlar ve tartışma içeriğini de öğrenirler.

Beyin fırtınası yöntemi de öğrencilerin zevk alarak bir konu, olay ya da sorun hakkında çok sayıda fikir üreterek kendilerini ifade etmeleri anlayışına dayalıdır. Bunun için kimsenin konuşması eleştirilmemeli, konuşmanın zihinsel yönlerinden biri olan yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmalıdır. Karaarslan (2010) ve zbay (2005b: 111) beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin arka planını oluşturan zihinsel süreçleri olumlu anlamda etkilediğini ve kişilere rahat davranma imkânı veren bu tekniğin, konuşmanın önündeki utanma, sıkılma gibi psikolojik engellerin kaldırılmasına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Çavuş (2005:

448) da beyin fırtınası sürecinde iletişimin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında olduğunu belirterek etkileşimin geliştiğini dile getirir.

Etkileşimli öğretim stratejisi kapsamında projeler de kullanılabilir. Projeye dayalı öğrenme, bilgiyi uygulamaya dönüştürme imkânı vererek ortaya somut bir ürün koyma fırsatını sunar. Mills and Treagust (2003) öğrencilerin projeler sayesinde küçük gruplar hâlinde organize öğrenmeyi sağladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde probleme dayalı öğrenmede de öğrencilerin grup arkadaşlarıyla etkileşim içinde kapsamlı bir problem durumu ile ilgili araştırma yapma ve problemin çözümü için öneriler getirme sürecinde daha büyük grup çalışmalarıyla işbirliği içinde olduklarını belirtmiştir (Deveci, 2002). Ryan and Koschmann (1994) bu grup etkinliğinin gerçek yaşamdaki örneklerle ilgili olaylar ve durumlar sağlayarak, öğrencinin gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelme becerisi kazanmasına yardımcı olacağını vurgulamıştır.

Bir diğer grup etkinliği olan problem çözme yoluyla öğrenmede ise belli bir konunun küçük bir bölümü üzerine odaklanarak öğrencilerden problem için kesin olarak doğru cevaba ulaşmaları beklenmektedir. Öğrenciler, problemin tanımlanmasından çözüm yollarının denenmesine kadar her aşamada arkadaşlarıyla etkileşim kurarlar (Savin-Baden 2000).

Probleme dayalı öğrenmede öğretmen öğrencilere yazılı senaryolar, resimler, bilgisayar animasyonları, video, teyp gibi araçları kullanarak problem durumunu sunar (Deveci, 2002). Videolar, animasyonlar ve sanal ortamlarla öğrencilere gerçeğe çok yakın bağlamlar sunmak ya da tamamen gerçek olayları sınıfa yansıtmak mümkün olabilmektedir (Winn, 1993).

Gerçek durumların öğrencilere sunulmasını kolaylaştıran web, öğrenme süreci için gerçek ortamlar sunar. Kullanılan simülasyon ve animasyonlar, öğrencilerin gerçek dünya bağlamında deneyimler kazanmasını sağlar. Grabinger (1999)'e göre etkileşimli çoklu ortamlar öğrencilere gerçek hayatın tüm karmaşıklığını yansıtabilir. Bu ortamlar, soyut olguların ve olayların daha somut ve kullanılabilir hâle gelmesini sağlarlar.

Etkileşimli öğrenme ortamlarında kullanılacak en etkili değerlendirme yöntemleri, öz ve akran değerlendirmesidir. Grup çalışmaları sırasında öğrencilerin gözlemlenen bazı davranışları, öz ve akran değerlendirme için kullanılacak ölçütlerin oluşturulmasında önemli rol oynar. Bu ölçütler ışığında öğrenci, hem kendi etkililiğini yansıtmaya yaparak sorgular ve hem de grup üyelerinin edimleri ile ilgili yargılarda bulunur. Bir bakıma öğrenci, kendi öğrenmesi ve başkalarının öğrenmeleri hakkında dönütler veren değerlendirme ögesi rolündedir (Cihanoğlu, 2008).

Öz ve akran değerlendirme ile etkileşimli öğrenme arasında çok yönlü ve dinamik bir ilişki vardır. Özellikle akran değerlendirme becerileri işbirlikli öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrenilebilir. İşbirlikli öğrenmenin koşullarından olan; sosyal etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik ve olumlu bağımlılık, aynı zamanda akran değerlendirmenin de koşullarıdır (Sluymans, 2002). Etkileşimli etkinliklerde, bütün süreç boyunca hem katılımcı hem de değerlendirmeci rolüyle öz ve akran değerlendirme etkilidir.

2.5.1. Akran Değerlendirme

Dil gelişiminin okulla birlikte hız kazanması eğitimin dil becerileri üzerindeki önemini göstermektedir. Okullarda verilen eğitimin yaşlılar arasında olması, öğrencilerin akranlarıyla etkileşime girmeleri ve hem birlikte hem de birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaya çalışmak içindir. Okuldaki etkileşimli etkinliklerle konuşma becerisi amaçlı bir biçimde geliştirilmeye çalışılır. Seefeldt ve Prohett (2004: 36) dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişmenin, öğrencinin evindeki ve okulundaki dil zenginliği ile bağlantılı olduğunu dile getirmiştir.

Akran değerlendirme; akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarını veya ürünlerinin derecesini, değerini, kalitesini veya başarıliliğini düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olarak tanımlanabilir (Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000: 150).

Öğrenciler, akran değerlendirmeyle, ortak bir amaç için birlikte çalıştığı arkadaşlarına geri bildirim vermektedir. Akran değerlendirme; öğrenmede aktif katılımı ve sorumluluk almayı artıran, öğrenmeye doğrudan odaklanmayı gerçekleştiren, sürekli artan dönütler sağlayan, öğrencinin özgüvenini, öz yeterliğini ve başarı güdüsünü artıran dinamik bir süreçtir. Ballantyne, Hughes ve Mylonas (2002: 428) akran değerlendirmenin, öğrencileri, değerlendirme ölçütlerinin uygulamasına yabancı olmamaları ve çalışılan konuyu daha net bir kavram şeklinde geliştirmeleri için eleştirel ve bağımsız öğrenenler olmaları yönünde teşvik ettiğini vurgular.

Guiller, Durndell ve Ross'a (2007) göre Vygotsky'nin anlamayı yapılandırmalarındaki sosyal boyuta yaptığı vurgu, akran etkileşiminin öneminin kavranmasında ve etkileşimin yapılandırılmasında etkilidir. Akran değerlendirme, öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim kurulmasını teşvik eder, öğrenilen konunun zayıf yönlerinin yeniden gözden geçirilmesini sağlar ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.

Akran işbirliği, katılımcıların ortak bir ürün için problemleri ortaklaşa işledikleri ve çözdükleri eşgüdümlü etkinlik olarak tanımlanabilir. Akran gruplarındaki öğrenmenin kalitesi, öğrenenlerin akademik işler üzerinde çalışmaları sırasındaki işbirliği ve etkileşimin doğasıyla sıkı ilişki içerisindedir (Kumpulainen ve Kaartinen, 2003; Ormsrod 2004: 5). Akran değerlendirmeyle öğrenciler sürece aktif olarak katıldıkları ve sorumluluk aldıkları için etkinliklerde daha istekli olacaklardır.

Johnson ve Johnson (1999)'a göre bireyler, akranlarıyla etkileşimleri sırasında, tutumları, becerileri ve yetişkinlerden alamayacakları bilgileri doğrudan öğrenmektedirler. Böylece etkileşim sırasındaki modellerin, desteğin ve doğrudan öğrenmenin sağlanmasıyla akranlar, çok çeşitli sosyal davranışları, tutumları ve bakış açılarını biçimlendirmektedirler. Öğrencilerin informal etkileşimlerinin, geleceklerini planlamalarında büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Pascarella (1980) öğrencilerin eğitimsel amaçlarının diğer sosyal etkilerden çok akranlar tarafından etkilendiğini ifade etmiştir.

Derslerde öğrenciler, öğretmenlerinden ve sınıfın tamamından çekindikleri için öğrenmede zorluk yaşadıkları yerleri soramayabilirler. Bu durumda arkadaşlarına sormak onlar için daha kolay bir yoldur. Vaughn, Schumm, Klingerve Saumell (1995: 243) öğrencilerin, bir yetişkin yerine bir akranın yardımını tercih ettiklerini ve arkadaşları anlattıkları zaman konuyu daha iyi anladıklarını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Webb ve Mastergeorge (2003) daha başarılı bir akranın yardımının, dönüşüm süreci sağlayarak az başarılı olan öğrencinin başarılı olmasına katkı sağladığını dile getirmiştir. Verba (1998) da yetişkin öğretmenlerin daha fazla emir verdiklerini ve sözel öğretimin daha karmaşık bir ölçüsünü kullandıklarını belirtmiştir. Bu durum, akran etkileşimi ve değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenmelerinde önem taşıdığını göstermektedir.

Akranlarla etkileşim, sosyal davranış lehinde destek, olanaklar ve modeller sağlamaktadır. Öğrenciler akranlarıyla etkileşimleri aracılığıyla durumlara ve problemlere kendi bakış açıları dışında başkalarının bakış açılarından bakmayı öğrenmektedirler. Böyle bir bakış açısını kazanmak, bilişsel ve sosyal gelişim için en önemli özelliklerden biridir (Johnson ve Johnson, 1999).

Akran öğrenmesi, öğrencilerin öğretmenin aracılığı olmadan öğrenme ve öğretme stratejilerini birlikte ve birbirlerinden öğrendiklerini gösterir (Finlay ve Faulkner, 2005; Webb ve Mastergeorge, 2003). Öğrenciler birbirlerine yardım ederken birbirlerinin fikirlerini yapılandırmakta, birbirlerinin bakış açılarını, öğrenme yollarını fark etmekte ve grup çalışması boyunca ortaya çıkan problem çözme süreçlerini, stratejilerini öğrenmektedirler.

Akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarının düzeylerini değerlendirirken onlara eleştirel düşünme becerisi de kazandırmaktadır (Cassidy, 2006: 509; Noonan ve Duncan, 2005). Bostock (2009) akran değerlendirmenin, geri bildirim verme yönüyle süreç değerlendirmenin; başarı belirleme yönüyle de düzey değerlendirmenin kapsamına girdiğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar, tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin yapıldığı öğrenme durumlarında öğrencilerin, kendi kendilerine veya öğretmenle konuşmaya eğilimli

olduklarını göstermektedir (Jolinson ve Jolinson, 1985). Küme çalışmaları bireylere kişisel gelişmeleri için daha zengin yaşantılar sağlar. Johnson ve Johnson (1999) akranlardan izole olma ile yüksek düzeyde kaygı, düşük düzeyde özsaygı, kişilerarası beceri zayıflığı, duygusal engeller ve psikolojik patoloji arasında ilişki bulunduğunu belirtmektedirler.

Akran değerlendirme, etkileşimli öğretim stratejisinde büyük önem taşımaktadır. Temizkan (2009) akran değerlendirmenin genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel beceriler vb. içeren öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Espino (1999) da akranları tarafından kabul edilme, desteklenme ve övülmenin öğrencilerin dil becerilerini kullanmada güvenlerini geliştirdiğine dikkat çekmiştir.

Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine göre yapılan sözlü sınavlar; tutarlılık, doğruluk, akıcılık, etkileşime göre; karşılıklı konuşmalar ise dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık, sesletim, dinleme becerisi, iletişim kurma ve diyalogu sürdürmeye göre değerlendirilmektedir (Köse, 2008). Bu bakımdan konuşma becerisinde etkileşimli çalışma ve akran değerlendirmesinin etkili olacağı söylenebilir. Etkileşim sırasındaki konuşmalar aracılığıyla öğrencilerin görüş ayrılıklarını belirtmeleri, konuyla ilgili açıklamalar yapmaları, arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirmeleri ve yeni fikirler ortaya koymaları beklenmektedir. Böylece öğrencilerin konuşmalarının gelişeceği düşünülmektedir.

Konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir. Bu nedenle akran değerlendirme konuşma becerisi açısından diğer değerlendirme türleriyle birlikte mutlaka kullanılmalıdır (Temizkan, 2009).

Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencilerin uygulamaları birlikte planlama ve yapmalarına fırsat vermektedir. Böylece akranların birbirlerini değerlendirerek

eksiklikleri gidermeleri ve konuşmalarındaki gelişimleri görmeleri sağlanmış olacaktır.

2.5.2. Öz Değerlendirme

Yapılandırmacı anlayış, süreci değerlendirmede başvurulabilecek performans değerlendirme, proje, portfolyo, rubrik, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi alternatif yaklaşımların önem kazanmasını sağlamıştır (Anderson, 1998). Açıkgöz (2007) bu anlayışla hedeflenen insan modelinin; etkili iletişim becerilerine sahip, düşünen, üreten, sorun çözebilen, yaşam boyu öğrenme inancına sahip, girişken, attığı her adımı sorgulayan ve öz değerlendirme becerilerini etkili kullanabilen kişiler olduğunu belirtir.

360 derece geribildirim yaklaşımı olarak da bilinen, çok kaynaklı değerlendirme yaklaşımının temelinde, birden çok kaynağın (astlar, kişinin kendisi/öz, çalışma arkadaşları, yönetici ve müşteriler gibi) sağlayacağı bilginin, tek bir kaynağın sağlayacağı bilgidenden daha kapsamlı ve geçerli olacağı varsayımı bulunmaktadır (Bracken, Timmreck, Şeenor ve Summers, 2001; Dalessio, 1998). Bu yaklaşımın daha katılımcı bir performans yönetimi anlayışını temsil etmesi, çalışanların geliştirilmesini hedeflemesi, performans değerlendirmelerini bir kişinin subjektif değerlendirmesine bağımlı kalmaktan kurtarması gibi özelliklerinin önemli rol oynadığı söylenebilir. London ve Smither (1995) çok kaynaklı değerlendirme sistemleri içinde öz değerlendirmelerinin amacını, kişinin performansına yönelik algılarıyla, diğer kaynakların kişi için yaptıkları değerlendirmeler arasındaki farka dikkat çekerek, değişim ve gelişim için bir farkındalık ve motivasyon yaratmak olarak ifade eder.

Günümüzün aktif öğrenmeye dayalı öğrenci merkezli eğitim ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak süreci yönlendirmeleri, değerlendirme yaparak performansları hakkında karar vermeleri ve düşük

performans ortaya çıkarsa bu durumu analiz ederek çalışma planlarını değiştirmeleri beklenmektedir (Collins ve O'Brien, 2003; Kalem ve Fer, 2003: 435; Nist ve Holschuh, 2000: 31; Sönmez, 2003: 115).

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili yargılamalarda bulunmaları olarak tanımlanmaktadır (Boud ve Falchikov, 1989). Böylece öğrenciler, kendi yeteneklerini keşfetmeye, güçlü ve zayıf yönlerini tanımaya başlarlar. Andrade (2007) ve Demirel (2007: 270)'e göre öz değerlendirmeyle öğrenciler, çalışmalarının niteliği üzerine düşünürler, belli ölçütlerle karşılaştırırlar ve çalışmalarını yeniden düzenleyebilirler.

Öz değerlendirme, öğrencilerin öz eleştiri becerisini geliştirir (Dochy ve McDowell, 1997). Öz değerlendirmede öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin algı düzeyleri daha gerçekçidir. Kişi kendisiyle ilgili çıkarımlar konusunda dışarıdan bir gözlemciden daha fazla bilgiyi öz değerlendirme sayesinde edinebilir ve öz değerlendirme kişideki değişimin daha gerçekçi biçimde tanımlanmasına yardımcı olur. Öz değerlendirme, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme için izlemiş oldukları stratejilerinin etkililiğini, öğrenme derecelerini ve üst sınıflarda kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini geliştirir.

Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmelerini desteklemesi fikrine dayandığı için hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendirmeleri önem taşımaktadır. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin kendi konuşmalarını değerlendirmeleri ve arkadaşlarının konuşmalarıyla kıyaslamaları öğrencilerin birbirlerindeki eksiklikleri daha kolay görmelerini sağlayacak, birlikte hazırlanan ve yapılan uygulamalarla da her öğrenci kendi konuşmasındaki ilerlemeyi görebilecektir.

Öz değerlendirme, bir etkinlik, bir ödev veya bir proje çalışmasında bireyin kendi performansını değerlendirmesidir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesini ve ortaya koymasını sağlar. Bu şekilde, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Ayrıca öğrenci kendini değerlendirirken sürecin bir

parçası olduğunu hisseder. Öz değerlendirmelerde öğrencinin motivasyonu ve kendine güveni artar (Turaçoğlu, 2011).

Akran değerlendirmede olduğu gibi öz değerlendirmede de, öğrenci sürecin tümünde aktif katılımcıdır. Öğrenci; kendi öğrenmesi ile ilgili ayarlamalarda ve yargılarda bulunma sorumluluğunu alır, kendini değerlendirir. Birey; nasıl öğrendiğini ve ne öğrendiğini içeren düşüncenin bir parçası olduğunda, daha iyi öğrenir.

Öz değerlendirme bir çeşit yansıtmadır; öğrenci öğrenme süreci içerisinde kaydettiği gelişimini veya eksikliklerini yansıtma yaparak tespit eder, gelecek davranışlarını bu verilere göre düzenler, bağımsız öğrenen olma yolunda cesaret kazanır ve güdüsünü artırabilir (Cihanoğlu, 2008).

Eslinger (2004: 20) değerlendirilen öğrencinin kendi bilişsel ürünleri, süreçleri veya stratejileri olmasından dolayı, öz değerlendirmenin biliş üstü bir etkinlik olduğunu dile getirir. Öz değerlendirme; becerilerin öğrenilmesini artırmak, bireyin kendi çalışmasına daha fazla yansıtma yapmasına yöneltmek, ürünlerin daha nitelikli olmasını sağlamak, kişinin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu üstlenmesini ve problem çözmeyi daha iyi kavramak için birçok durumda kullanılmaktadır (Sluijmans, 2002: 32).

Özgün olarak nitelendirilen alternatif değerlendirme yaklaşımlarından akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin birlikte kullanılmasının öğrenme hedeflerine ulaşmada daha etkili olacağı düşünülebilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, Türkiye’de ve dünyada konuşma becerisi ve etkileşimli öğretim stratejisi ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Arslan (2012) 500 üniversite öğrencisinin topluluk karşısında konuşma becerisi ile ilgili çeşitli görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun topluluk karşısında konuşmak istediği fakat Türkçeye hâkim olunmaması, yanlış veya eksik bilgi verme korkusu, dinleyicilerin alaycı davranışları, özgüven eksikliği, utangaç mizaç, diksiyon problemleri, anlaşılma endişesi gibi çeşitli sebeplerden dolayı topluluk karşısında konuşmadıkları veya topluluk karşısında konuşmayı gerektiren görevlerden kaçındıklarını belirlemiştir. Ayrıca araştırmada çeşitli merkezi sınavlara odaklanıldığı için konuşma becerisinin ihmal edilmesi gibi bazı sebeplerden dolayı, eğitim kurumlarının bu beceriyi yeterince geliştiremediği düşüncesinde oldukları da tespit edilmiştir.

Sallabaş (2012) araştırmasında aktif öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilere hazırlıksız konuşma uygulamaları yaptırılmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine göre ders işlenirken, kontrol grubunda “geleneksel” öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, mevcut Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, konuşma puanlarının daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Kuusisaari (2012)'nin araştırmasında öğretmenlerin işbirlikçi grup tartışmalarının öğrenme gelişimine etkisini analiz etmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada iki öğretmen grubunun tartışmaları videoyla kaydedilerek tartışma analizi yapılmıştır. Öğretmenlere kursta öğrenme, grup çalışması, tartışmalar ve öğretme uygulamaları ile ilgili kurs verilmiştir. Bunun amacı öğrenme teorilerini öğretmeyi amaçlamaktır. Kursu aldıktan sonra onlardan yeni uygulama fikirleri ve yeni öğretmen planları hazırlamaları istenmiştir. Sonuçlar

teorik bilginin kullanılabilmesinin öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı zorlukla ilgili olduğunu göstermiştir. Araştırmada, uzun dönemli öğretmen eğitiminde işbirlikçi bilginin uygulamada etkili olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan konuşmalarla öğretmenlerin düşünceleri geliştirilmiş ve öğretimsel gelişimlerine katkı sağlandığı görülmüştür.

Dülger (2011)'in yaptığı araştırmada; ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7, 8. Sınıflar) belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme düzeyini ve 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, konuşma becerilerini ne düzeyde kazandırabildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Anketler, ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışma kapsamında ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu (2011)'nin araştırmasının amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımları sırasında kullandıkları düşünceyi geliştirme tekniklerinin tespit edilmesidir. Sözlü Anlatım I dersi kapsamında önceden belirlenen konular çerçevesinde 110 öğretmen adayından 5-7 dakikalık bir hazırlıklı konuşma yapması istenmiştir. Konuşmalarda kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin sıklık ve yaygınlıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının sözlü anlatımlarında ortalama 15,11 kez düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlandıkları; “örnekleme” ve “tanımlama” tekniklerini “alıntı yapma”, “sayısal verilerden yararlanma” ve “karşılaştırma yapma” tekniklerine göre daha fazla kullandıkları ortaya konulmuştur.

Karaarslan (2010) Türkçe öğretiminin konuşma ve yazma alanlarında kullanılan beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin

gelişimini etkileyip etkilemediğini tespit etmek için yaptığı çalışmasını, bir ilköğretim okulunda okuyan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden 12 öğrenci seçilmiş ve 2 aylık süreçte beyin fırtınası tekniğinin merkezde olduğu konuşma/yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın konuşma alanına yönelik verileri 15 farklı konunun tartışıldığı beyin fırtınası oturumlarının kamera ile kayıt altına alınmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Beyin fırtınası tekniğiyle işlenen derslerde öğrencilerin konuşma/yazma becerilerinin bilişsel ve duyuşsal anlamda geliştirilebildiği, aynı zamanda yaratıcı düşünme yeteneklerinin harekete geçirilebildiği tespit edilmiştir.

Sağlam (2010) araştırmasında 98 ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Konuşmalarda öğrenciler, Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hataya düşmüş; düşüncelerini ifade edecek kelimeleri bulmakta zorlanmışlardır. Sık sık söz ya da cümle tekrarına düşen öğrenciler, konuşmalarını zihinsel bir planlama dâhilinde gerçekleştirememiştir. Üç dakikalık konuşma süresini öğrencilerin tamamına yakını dolduramamıştır. Öğrenciler olay ağırlıklı anlatımlara yer verirken ana düşünceye ulaşamamıştır.

Temizkan (2010)'ın yaptığı çalışmanın amacı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 105 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Akgül (2010) konuşma öğrenme alanında tespit edilen kazanımların dağılımını; sol üst çeyrekte 22, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 2, sağ alt çeyrekte 13 olmak üzere toplamda 57 kazanım olarak tespit etmiş ve oldukça üst düzey becerilerin olduğu sağ beyne daha çok kazanımın girmesi gerektiğini, sol beynin teorik kısımları üstlenirken, sağ beyin için yaratıcılık, özgünlük kısımlarını üstlendiğini, bu şekilde hazırlanmış bir öğretim programıyla yetişen öğrencilerin yeniliklere kapalı, yaratıcılıktan uzak olacağını dile getirmiştir.

Arslan (2010) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın örneklemini Kırıkkale ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 70 Türkçe öğretmeni ve 213 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma eğitimi için önerilen etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam olarak edinemediğini düşünmektedirler. Öğretmenler, kazanımların ve amaçların açık ve net anlaşıldığını fakat uygulamada sorun olduğunu düşünmektedirler.

Orhun (2009) araştırmasında tekerleme içerikli etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerisine etkisini araştırmıştır. Deney grubunda sekiz hafta süresince Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan tekerleme içerikli etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubu ise “geleneksel” öğretimine devam etmiştir. Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yelok ve Sallabaş (2009)’ın yaptıkları araştırmada, 749 öğretmen adayının Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumları ile öğretmen adaylarının

cinsiyetlerinin Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumda etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan tutum ölçeği sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunlukla Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Temizkan (2009) araştırmasında öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim öğretim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akran değerlendirme formunun “dil ve anlatım” ile “sunum” aşamalarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sidekli ve Coşkun (2008)'un yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve konuşma hatalarını belirleyerek bu hataların benzerlik taşıyıp taşımadığını ve her iki beceride yapılan hataların anlamaya etkisini tespit etmektir. Veriler, 16 öğrenciden toplanmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin; kelimeleri yanlış okuduğunu, hecelediğini, cümle içerisinde kelimeleri atladığını, kelimelerde heceleri ve ekleri atladığını, konuştuğu şekilde okuduğunu, vurgu ve tonlamalara dikkat etmediğini, kelimelere harf ve hece eklemeleri yaptığını ve bu tür hataların benzer şekillerinin konuşmada da meydana geldiğini, yapılan hataların anlamalarını da etkilediğini göstermiştir.

Gökkaya (2008) konuşma bozukluğu olan öğrencilerin konuşma becerilerini “tekerleme” yöntemiyle iyileştirmeyi amaçladığı çalışmasında; 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim görmekte olan dokuz öğrenciye tekerleme ve diksiyon egzersizleri

uygulamış ve yönteminin; öğrencilerin dil tembelliği, pelteklik, tutukluk, kekemelik, ses ve dil bozukluğu ve yöresel ağızla konuşmayı iyileştirmede, yardımcı sesleri çıkarma ve kelime hazinelerini artırmada etkili olup olmadığı sorularına cevap aramıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çakır (2008) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sözlü sunumlarında sözsel olmayan öğeleri değerlendirmiştir. Araştırmada, öğretmen adayı olan birinci sınıf öğrencilerinin sözsel olmayan öğeleri, bakışları ve göz kaçırma davranışları incelenmiştir. Çalışmada, 207 öğrenciden yalnızca 32 kişinin etkili göz teması sağladığı, buna karşın 175 kişinin gözlerini kaçırdıkları tespit edilmiştir.

Lim (2007) araştırmasında “Öğrenciler birbirlerinin dil becerilerini hangi ölçüde doğru olarak değerlendirebilmektedirler ve öğrencilerin akran değerlendirme etkinlikleri sonucunda dil becerilerinde herhangi bir artış gözlenmekte midir?” sorularına cevap aramıştır. Bu amaçla altı hafta süren dil öğretim etkinlikleri akran değerlendirmesine tâbi tutulmuştur. Sonuçta araştırmaya katılan 12 öğrenciden 11’i, akran değerlendirme etkinliklerini çok yararlı ve ilginç bulmuş; 6’sı dil etkinlikleri için gerekli motivasyonu sağladığını düşünmüştür. Buna göre akran değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin dil yeteneklerini artırmaktadır.

Deniz (2007) çalışmasında, ilköğretim ikinci kademedeki bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişimde, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıkları ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmaya 150 Türkçe öğretmeni ile 7 ve 8. sınıflardan 750 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin ikna edici iletişim davranış ve tekniklerini uygulayıp uygulamadıkları yine kendi görüşleri çerçevesinde belirlenmek istenmiştir. Sonuçlara göre belirtilen davranış ve teknikleri öğretmenlerin “iyi” düzeyde uyguladıkları veya uygulanması gerektiğine inandıkları;

ancak öğrenci seviyesinde, öğrencilerin çoğunluğunu etkileyecek ve onların dikkatini çekecek şekilde bunları kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Arhan (2007) araştırmasında, 244 Türkçe öğretmenin çoğunun mezun oldukları bölümde konuşma eğitimi dersini almadığını, bu dersi alanların ise dersin ihtiyaçlarını karşılamadığı düşüncesinde olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenler; Türkçe Programından, ders kitaplarından, yöntem ve tekniklerden, ölçme ve değerlendirmeden, öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile ilişkilerinden kaynaklanan sorunların ve aksaklıkların konuşma eğitimini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %83,2'sinin konuşma eğitiminde 1. sırada faydalandıkları araç, ders kitabıdır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %86,5'i Türkçe Programı'nı konuşma eğitimi için yetersiz görmektedirler. Türkçe ve konuşma eğitiminde çok önemli yeri olan "ölçme ve değerlendirme" konusunda öğretmenlerin %93,9'u bilimsel ölçütlerden yararlanmamaktadırlar.

Sargın (2006) ilköğretim 3-8. sınıfta okuyan öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin durumunu tespit etmiştir. Örneklemi 207 öğrenciden oluşan araştırmanın sonunda, öğrencilerin konuşma alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların beklenenin altında olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilköğretim okullarında, Türkçe eğitiminin beceri alanlarından konuşma eğitimini geliştirmeye yönelik çalışmaların beklenen seviyede olmadığını göstermiştir.

Cheng ve Warren (2005) çalışmalarında Hong- Kong'da mühendislik alanında eğitim gören öğrencilerin sözlü ve yazılı dil yeteneği düzeylerinin belirlenmesinde akran değerlendirmesini ve öğrencilerin akran değerlendirmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Sonuçlara göre öğrenciler akran değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Karabay (2005) 133 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Dersler deney grubunda kubaşık öğrenme etkinlikleriyle, kontrol gruplarında ise “geleneksel” öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Öğrencilerin yazılı görüşleri de uygulama süresince yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlendirici ve anlama, anlatım, düşünme becerilerini geliştirici bulduklarını göstermiştir. Konuşma başarı testi ön test söyleyiş, kelime ve akıcılık puanları kontrol altına alındığında son test söyleyiş, kelime ve akıcılık puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

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

Çelik Öztürk (1999) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sözlü anlatım becerilerini saptamaya çalışmıştır. Araştırmaya 95 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, öğrencilere hazırlıklı konuşma yaptırılmış ve yapılan konuşmalar araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; söyleyiş ve anlamlandırmada yanlışlıklar yaptıkları, sözel olmayan

anlatım becerilerini yeterince kullanmadıkları ve anlatım planında dağınık oldukları tespit edilmiştir.

Turaçoğlu (2011) 95 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının grup araştırması tekniğine yönelik öz değerlendirmelerini tespit etmeye çalışmıştır. Öğretmen adaylarından 2-6 kişilik gruplar oluşturulmuş ve “Öğrenme Yöntem ve Teknikleri” ünitesi işbirlikli öğrenme grup araştırması tekniği uygulanarak 5 hafta süreyle işlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarından öğretmen adaylarının “geleneksel” yöntemler uygulanan derslere hazır gelmezken grup araştırması tekniği kullanıldığında %86’sının hazır geldiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları “grup arkadaşlarıyla bir araya gelme”, “farklı kaynaklardan araştırma yapmak” ve “her derse hazır gelmek zorunda olmak” konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Güney (2008)’in araştırmasının amacı, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemektir. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış, kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, “geleneksel” öğretim de v a m e t m i ş t i r . Araştırmanın çalışma alanı, Türkçe öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında mikro- yansıtıcı öğretim lehine bir sonuç bulunmuş ve mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği belirlenmiştir.

Cihanoğlu (2008)’nun araştırmasının amacı, işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, hatırdaki tutmaları ve strateji kullanımları

üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, İngilizce dersini alan 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulamaları, kontrol grubunda ise “geleneksel” uygulamalarla işlenmiştir. Başarı testine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları arasında; son test ile ön test arasında ve ön test ile izleme testi arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Iyamu ve Ukadike (2007) üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenmenin önemi ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada Nijerya’daki altı üniversitede eğitim alan 600 öğrenciden oluşan bir örnekleme 20 maddelik ölçek uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin işbirlikli öğrenme şeklinin; başarı, aktif öğrenme, iletişim becerileri ve takım çalışmasını geliştirmede etkisi olduğunu göstermiştir.

Koç (2007)’un araştırmasının amacı, aktif öğrenme ile “geleneksel” öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri, sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerini ve okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İki 8. sınıfta yürütülen deneysel çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubunda ise “geleneksel” öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde “geleneksel” öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme gruplarında, öğrencilerin soruları yanıtlama/açıklama, grubu yönetme/öğretmen rolü, soruları sesli okuma, grup çalışmasına katma ve tamamlama davranışlarını, belirlenen diğer kategorilere göre daha sık gösterdikleri görülmüştür.

Gabriele (2007) tarafından yapılan çalışmada, başarı hedeflerinin ve anlamayı düzenlemenin, yüksek başarılı akrandan yardım aldıktan sonra, düşük başarılı öğrencilerin yapılandırıcı etkinliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya bir ilkokuldan başarı düzeyi düşük 32 öğrenci ile bu öğrencilerin eşleştirildiği başarı düzeyi yüksek 32 öğrenci olmak üzere toplam 64 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre, düşük başarılı öğrencilerin yapılandırıcı etkinlik düzeyi son test başarılarını belirlemektedir.

Kennedy (2006) tarafından yapılan çalışmada grupta yürütülen projelerde akran değerlendirme yeri ve etkisi incelenmektedir. Sonuçlara göre grupta yürütülen projelerde akran değerlendirme kullanılması, grup üyelerine problem çözme konusunda çok büyük destek sağlamaktadır. Öğrencilerin değerlendirme sırasında grup üyeleri arasında eşit davranmaya çalışmaları, onlar için bir kazanım olmuştur. Böylece öğrencilerin hem kendilerini hem de grup üyelerini değerlendirirken sorumluluk bilinci gelişmiştir. Akran değerlendirme kullanılması öğrencileri takım çalışmaları yapma yönünde cesaretlendirmiştir.

Struyven, Dochg ve Janssens (2006) öğrenme ve öğretme çevresinin öğrencilerin öğrenmeye karşı yaklaşımlarına etkilerini incelemişlerdir ve temel öğretmen eğitiminin birinci yılında anlatıma dayalı oturumlar ile öğrenciyi aktifleştiren oturumlar karşılaştırılmıştır. Veriler öğrenmeye ve çalışmaya karşı yaklaşımlar ölçeğinin toplam 790 öğrenciye uygulanması ile toplanmıştır. Uygulamanın başında öğrencilerin yaklaşımları benzer iken sonunda ise anlatıma dayalı öğrenme öğretme çevresi ile öğrenciyi aktifleştiren öğrenme öğretme çevresi arasında aktif öğrenme lehine farklılık bulunmuştur.

Casem (2006)'in yaptığı çalışmada, aktif öğrenmenin uygulandığı bir üniversite biyoloji kursunda değerlendirme sıklığının öğrenmeyi nasıl etkilediği

incelenmiştir. Öğrencilere 9 anlama sınavı ve finalde kompozisyon testi uygulanmıştır. Güz dönemindeki sınıf yüksek sıklıkta değerlendirilmiş, bahar dönemindeki sınıfta ise “geleneksel” değerlendirme yapılmıştır ve bu sınıf düşük sıklıkta değerlendirme sınıfı olarak adlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yüksek sıklıkta değerlendirme yapılan sınıfın performans ortalaması diğer sınıfa göre daha iyidir.

Robison (2006) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu tür kalabalık sınıflarda “geleneksel” olarak öğretmen öğrenci etkileşiminin sınırlı olduğu ve öğrenci merkezli öğrenmenin en az düzeyde olduğu anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Öğrenciler, problem çözme, kavramları eşli olarak tartışma, diyagramlar oluşturma gibi çeşitli öğrenci merkezli etkinliklere katılmışlardır. Ders dışında, öğrencilere ders kitabından okuma ve problemler, her haftanın kavramlarını bir başka öğrenciye öğretme gibi görevler verilmiştir. Öğrencilere performansları hakkında düzenli ve zamanında dönüt sağlamak için tasarlanmış haftalık öz derecelendirmeli değerlendirmeler uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin başarılarının arttığı, kurs boyunca çoğu öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını derinleştirdikleri ve öğrenmeleri üzerinde kişisel kontrol duygularının arttığı belirlenmiştir.

Veenman, Denesen, Van Der Akker ve Van Der Rijt (2005) tarafından yapılan çalışmada, bir öğretmen yetiştirme programının, işbirlikli etkinlikler üzerinde çalışan öğrencilerin işlemeleri ve duyuşal- güdüşel kaynaklar (yardım isteme, yardım etme ve başarı hedeflerine yönelik tutumlar ve yönelimler) üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya yedi ilkokuldan öğretmenler ve altıncı sınıf öğrencilerinden 24 eş katılmıştır. Araştırma sonunda programın deney eşleri arasında işlemelerin kullanımı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme konusunda yetiştirilen eşler yetiştirilmeyen eşlere göre daha başarılıdır.

Özer (2002) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanımına yönelik değerlendirme çalışması yapmıştır. Yirmi altı 4 ve 5. sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin kubaşık öğrenme yöntemiyle yapılan çalışmalardan hoşlandıklarını, kubaşık öğrenmenin öğrencilerin hayal güçlerini zenginleştirdiğini, kendilerini ifade ederken (yazılı-sözlü) öğrencilerin daha itinalı davrandıklarını ve yazılı-sözlü anlatımlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Kubaşık öğrenme yöntemini kullanan öğretmenler; öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine saygı gösterdiklerini, birbirlerinin düşüncelerini eleştirdiklerini, tartıştıklarını ve tartışmalar sonucunda bir uzlaşmaya vardıklarını; böylece demokratik davranış özelliği kazandıklarını, bir işi başarmak için sorumluluk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Diveharan ve Atputhasamy (2002) araştırmalarında 69 yüksek lisans öğrencisinin akran değerlendirmede edindikleri tecrübeleri belirlemek ve işbirlikli öğrenme ortamındaki işbirlikli grup etkinliklerine katılım derecelerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin akran değerlendirmesine katılımlarının işbirlikli öğrenme ortamlarında etkinliklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Akran değerlendirme; öğrencilerin işbirlikli gruplarda daha verimli bir şekilde çalışmalarını için motive edici bir rol oynamış, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri için cesaretlendirmiş, onlara başarı duygusunu kazandırmış, öğrencilerin hem kendilerine hem de akranlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlamıştır. Akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenmeyle beraber uygulanması öğrencilere; sahip oldukları potansiyelin farkına vararak grup üyeleriyle ve diğer gruplarla ortak çaba içerisinde iletişim becerilerini artırma şansı vermiştir.

Johnson, Johnson ve Stanne (2000) 8 kubaşık öğrenme tekniğinin (birlikte öğrenme, akademik çelişki, ikili denetim, takım-oyun-turnuva, grup araştırması,

birleştirme, küme destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma) kullanıldığı, bu tekniklerin yansımacı ve bireysel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığı 164 araştırma sonucunu incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada, kubaşık öğrenme yönteminin sözü edilen 8 tekniğinin de öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna varmışlardır. Kubaşık öğrenmenin etkileri yansımacı yöntemlerle karşılaştırıldığında birlikte öğrenme tekniğinin en büyük etkiyi yaratmış olduğu, daha sonra sırayla; öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, birleştirme, küme destekli bireyselleştirme ve birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniklerinin geldiği görülmüştür. Bireysel öğrenme ile karşılaştırıldığında da birlikte öğrenme tekniğinin daha büyük etkiye sahip olduğu bunu akademik çelişki, grup araştırması, takım-oyun-turnuva, küme destekli bireyselleştirme, ikili denetim, birleştirme ve BKOK tekniklerinin izlediği belirtilmektedir.

Espino (1999) araştırmasında, kubaşık öğrenme grubundaki öğrencilerin konuşma başarısının yanı sıra sınıf önünde konuşurken kendilerine daha çok güvendikleri ve daha rahat oldukları, akranları tarafından kabul edilip desteklendiğinde dil becerilerini kullanmada güven geliştirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Calderon, Lazarowitz ve Slavin (1998) yaptıkları çalışmada kubaşık öğrenmenin dil becerileri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) üzerinde “geleneksel” yönteme göre daha etkili olduğunu ve öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine karşı daha olumlu algılar geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır.

Bromley ve Modlo (1997)’nin yapılandırılmamış kubaşık öğrenme yönteminin dil derslerindeki kullanımına ilişkin öğretmen, öğrenci görüşlerine ve

örnek olaylara yer verdiği çalışmalarında yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerini kullanmada kendilerine güven duymaları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Kubaşık öğrenmenin etkili iletişim becerileri oluşturmaya yardımcı olduğu, kubaşık öğrenmenin bir ilkesi olan karşılıklı bağımlılığın öğrencilerin ortak bir hedefe birlikte ulaşmaları için okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kullanmalarını gerektirdiğini, bunun da dinleme, konuşma, okuma ve yazma sorumluluğunu arttırdığını, öğrencilerin konuşma becerisini kullandıkça dinleme becerisinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinliklerini etkili bir yol olduğunu gözlemledikleri belirtilmiş ve kubaşık öğrenme etkinliklerinin dil derslerinde zengin biçimde kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Boud ve Falchikov (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öz-değerlendirme puanlarının bir ölçütle karşılaştırılmasını içeren çalışmalar analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre; üst sınıflardaki öğrencilerin kendi başarılarını alt sınıftakilere oranla daha iyi tahmin edebildikleri ve yetenekli öğrencilerin daha düşük yeteneklilere oranla gerçekçi öz-değerlendirme yaptıkları bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Etkileşimli öğretim stratejisine göre uygulanacak konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini belirlemek için araştırma, deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenerek gerçekleştirilmiştir.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli bir araştırmada, amaçlar genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2008).

Tablo- 1: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G1	O1.1	X1	O1.2
G2	O2.1		O2.2

G1: Etkileşimli öğretimin yapıldığı deney grubu

G2: Doğrudan öğretimin yapıldığı kontrol grubu

X1: Etkileşimli öğretim

O1.1-O2.1: Ön test (Etkili Konuşma Ölçeği)

O1.2-O2.2: Son test (Etkili Konuşma Ölçeği)

Tablo- 2: Araştırma Süreci

Araştırmanın Temel Amacı
Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisinin tespit edilmesi
10 Ekim 2011
Ön testlerin uygulanması
17 Ekim 2011- 9 Ocak 2012 (10 hafta)
Deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre, kontrol grubunda doğrudan öğretim stratejisine göre konuşma eğitimi verilmesi

9 Ocak 2012

Son testlerin uygulanması

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenimlerini sürdüren 1. Sınıf (I. öğretim) öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 17-25 arasında değişmektedir.

Sözlü Anlatım dersinin 1. sınıfların programında yer alan bir ders olması ve öğrencilerin sözlü anlatımla ilgili bir dersi ilk kez alacak olmaları sebebiyle çalışma grubu olarak 1. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 40'ar öğrenci yer almaktadır. 1-A sınıfı deney grubu, 1-B sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Sınıflar fakülte idaresi tarafından belirlenirken numarası tek rakamla biten öğrenciler A şubesine, çift rakamla biten öğrenciler de B şubesine yerleştirildiği için öğrenciler arasında puan farkı olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin 25'i kız (% 62.5), 15'i erkektir (%37.5). Deney grubu öğrencilerinin ise 23'ü kız (% 57.5), 17'si erkektir (% 42.5).

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Çalışma gruplarının konuşma becerileri bakımından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, deneysel işlemin başında ön test ve deneysel işlemin sonunda son test olarak verilen "Etkili Konuşma Ölçeği" ön test sonuçları iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan t testi ile analiz edilmiştir.

3. 2. 1. 1. Öğretim Elemanı Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Grupların öğretim elemanı değerlendirmelerine göre ölçekten aldıkları ön test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo- 3: Öğretim Elemanı Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sunum	Deney Grubu	40	20.30	4.01	78	.61	.54
	Kontrol Grubu	40	19.75	4.03			
Ses	Deney Grubu	40	12.60	2.19	78	.81	.41
	Kontrol Grubu	40	12.20	2.17			
Üslup ve İfade	Deney Grubu	40	14.70	2.30	78	.88	.37
	Kontrol Grubu	40	14.23	2.47			
Konuşmaya Odaklanma	Deney Grubu	40	10.25	1.54	78	1.56	.12
	Kontrol Grubu	40	10.73	1.13			
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney Grubu	40	13.65	2.29	78	.55	.58
	Kontrol Grubu	40	13.38	2.18			
Toplam	Deney Grubu	40	71.50	8.66	78	.66	.50
	Kontrol Grubu	40	70.28	7.81			

Çalışma gruplarının ön test puanları değerlendirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test puanları arasında sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = .61, p > .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = .81, p > .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = .88, p > .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = 1.56, p > .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = .55, p > .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = .66, p > .05$] sonuçlarından hareketle anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Bu

sebeple, öğretim elemanı değerlendirilmelerine göre deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

3. 2. 1. 2. Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Grupların akran değerlendirmelerine göre ölçekten aldıkları ön test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo- 4 : Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sunum	Deney Grubu	39	26.60	3.52	78	.35	.72
	Kontrol Grubu	39	26.30	3.97			
Ses	Deney Grubu	39	13.98	2.76	78	.24	.81
	Kontrol Grubu	39	13.83	2.80			
Üslup ve İfade	Deney Grubu	39	18.13	2.71	78	.49	.62
	Kontrol Grubu	39	17.83	2.70			
Konuşmaya Odaklanma	Deney Grubu	39	14.13	3.01	78	.03	.97
	Kontrol Grubu	39	14.15	3.12			
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney Grubu	39	13.18	2.48	78	.27	.78
	Kontrol Grubu	39	13.03	2.45			
Toplam	Deney Grubu	39	86.00	7.82	78	.49	.62
	Kontrol Grubu	39	85.13	7.89			

Çalışma gruplarının ön test puanları değerlendirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde akran değerlendirmelere göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test puanları arasında sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = .35, p > .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = .24, p > .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = .49, p > .05$]; konuşmaya odaklanma alt

boyutunda [$t_{(78)} = .03, p > .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = .27, p > .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = .49, p > .05$] sonuçlarından hareketle anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

3. 2. 1. 3. Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Grupların öz değerlendirmelere göre ölçekten aldıkları ön test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo- 5: Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sunum	Deney Grubu	40	25.05	2.66	78	2.21	.30
	Kontrol Grubu	40	23.60	3.17			
Ses	Deney Grubu	40	14.13	2.43	78	.76	.44
	Kontrol Grubu	40	14.58	2.80			
Üslup ve İfade	Deney Grubu	40	14.95	3.91	78	.52	.60
	Kontrol Grubu	40	14.53	3.37			
Konuşmaya Odaklanma	Deney Grubu	40	13.73	2.34	78	.29	.77
	Kontrol Grubu	40	13.58	2.28			
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney Grubu	40	12.53	1.79	78	.24	.80
	Kontrol Grubu	40	12.63	1.79			
Toplam	Deney Grubu	40	80.38	6.82	78	.92	.35
	Kontrol Grubu	40	78.90	7.41			

Çalışma gruplarının ön test puanları değerlendirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde öz değerlendirmelerine göre deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test puanları arasında sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = 2.21, p > .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = .76, p > .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = .52, p > .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = .29, p > .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = .24, p > .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = .92, p > .05$] sonuçlarından hareketle anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin konuşma becerileri, “Etkili Konuşma Ölçeği” (Yıldız ve Yavuz, 2012) aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Etkili Konuşma Ölçeği

111 maddeden oluşan ölçeğin ilk hâlinin pilot uygulama olarak 342 öğrenciye uygulanması ile gerekli analizler yapılmış ve ölçeğe son hâli verilmiştir. 24 maddelik ölçeğin 20 maddesi olumlu, 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Olumsuz yargı içeren maddeler şunlardır:

“Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.”

“Sesinde kibirlilik hissedilir.”

“Konuşmasında “ıı”, “aaa” “ihhh”, “eee” gibi seslere yer verir.”

“Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.”

Ölçeğin seçenekleri ise “Tamamen katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklindeki 5’li Likert tipindedir.

Aşağıda her bir alt boyut için örnek maddeler verilmiştir:

“Konuşmasında bütünlük vardır.” (Sunum)

“Gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur.”

(Ses)

“Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.” (Üslup ve İfade)

“Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.” (Konuşmaya Odaklanma)

“Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.” (Dinleyicileri Dikkate

Alma)

3.3.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.3.1.1.1. Ölçeğin Geçerliği

“Etkili Konuşma Ölçeği”nin geçerli olup olmadığını sınamak için ölçek; kapsam, eş zaman ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir.

3.3.1.1.1.1. Kapsam Geçerliği

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara gönderilen madde havuzunun değerlendirilmesi için her bir maddenin yanında “uygun-uygun değil ve uygun değilse önerileriniz” bölümleri yer almıştır. Madde havuzunun gönderildiği 10 uzmanının 9’undan görüş alınmıştır. Uzmanların % 90’ının uygun bulduğu maddeler alınmış ve değiştirilmesi yönünde görüş bildirdikleri maddeler üzerinde de gerekli değişiklikler yapılmıştır. *Örnek:*

“Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır.” maddesi *“Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır.(Geri bildirimlerden faydalanır.)”*olarak değiştirilmiştir.

3.3.1.1.1.2.Eş Zaman Geçerliği

Katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin, a) aynı davranışı ölçen eski bir test, b) ilişkili bir başka davranışı ölçen bir testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakılmasına eş zaman geçerliği denir (Büyüköztürk, 2007). Temizkan (2010) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” eş zamanlı geçerliği sağlamak için kullanılmıştır. Yavuz - Çintaş Etkili Konuşma Ölçeği ve Temizkan “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” arasındaki korelasyon .84 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır. 1. Faktör için .72 ($p<.001$), 2. faktör için .77 ($p<.001$), 3. faktör için .75 ($p<.001$), 4. faktör için .76 ($p<.001$), 5. faktör için .76 ($p<.001$) değerleri bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin eş zaman geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.1.1.1.3.Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

3.3.1.1.1.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Açıklayıcı faktör analizinin (AFA) yapılabilmesi için KMO değerinin en az .60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007: 120). Bu nedenle faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. KMO Testi değeri .87, Bartlett Sphericity testi değeri 4139,321 ($p < .000$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

AFA aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük beş alt boyuttan oluştuğu, birinci alt boyutun toplam varyansın % 36.38'ini, ikinci alt boyutun %8.24'ünü, üçüncü alt boyutun % 7.10'unu, dördüncü alt boyutun % 6.49'unu ve beşinci alt boyutun %5.41'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Beş alt boyut ölçekteki toplam varyansın % 63.60'ını açıklamaktadır. Sonuçlara göre ölçeğin faktör yük değerlerinin .51 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olduğu göz önüne alındığında (Büyüköztürk, 2007), faktör yük değerlerinin uygun olduğu söylenebilir.

3.3.1.1.1.3.2. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek; “sunum”, “ses” , “üslup ve ifade”, “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. “Sunum” alt boyutu yedi maddeden, “üslup ve ifade” alt boyutu beş maddeden, “ses” , “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutları ise dörder maddeden oluşmaktadır. Aşağıda herbir alt boyut için örnek maddeler verilmiştir:

“Konuşmasında bütünlük vardır.” (Sunum)

“Gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur.”

(Ses)

“Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.” (Üslup ve İfade)

“Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.” (Konuşmaya Odaklanma)

“Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.” (Dinleyicileri Dikkate Alma)

Ölçek geliştirme ile ilgili olarak faktörlerin oluşturulmasında .30 ile .45 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk 2007). Bu kesme noktası .30 olarak kabul edilmiş ve faktör yükü .30’ un altında kalan maddeler madde havuzunda çıkarılmıştır.

Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120’dir. Ölçeğin *“Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir”*, *“Sesinde kibirlilik hissedilir”*, *“Konuşmasında ‘uu’, ‘aaa’ ‘ihhh’, ‘eee’ gibi seslere yer verir”* ve *“Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar”* maddeleri ters puanlanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007). AFA’dan sonra ölçeğin beş alt boyutlu yapısı birinci düzey DFA ile test edilmiştir. Birinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-karedeğeri 1059.76, serbestlik derecesi (SD= 247, p=.00), uyum iyiliği indeksi (Uİİ=0.92), normlaştırılmış uyum indeksi (NUİ= 0.91), kök ortalama kare yaklaşım hatası (KOKYH=0.098)’dir.

Bu değerler, birinci düzey faktör analizi sonuçlarının yeterli olduğunu göstermektedir. Daha sonra ikinci düzey faktör analizine geçilmiştir. İkinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare değeri 1057.80, serbestlik derecesi (SD= 242, P=.00), uyum iyiliği indeksi (Uİİ=0.93), normlaştırılmış uyum indeksi (NUİ= 0.92) kök ortalama kare yaklaşım hatası (KOKYH = 0.10)’dur. Birinci ve ikinci düzey faktör analizi sonuçlarından elde edilen 0.85 ve daha yüksek Uİİ, NUİ değerleri, KOKYH değerlerinin 0.05 ve 0.10 arasında ve %1 SD = 3.00 olması ölçeğin tutarlı olduğunun göstergesidir (Pang, 1996; Kelloway 1998; Cheng,

2001).Bu değerlerden sonra ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmış ve güvenirlilik analizlerine başlanmıştır.

3.3.1.1.2. Ölçeğin Güvenirliliği

3.3.1.1.2.1. İki Yarı Test Güvenirliliği

Testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı-son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı iki yarı test güvenirliliği ile açıklanır. Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin güvenirlilik çalışması, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan 342 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenirliliği .98 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliliği de .95 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı test güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.1.1.2.2. Cronbach α Güvenirliliği

Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach α katsayısı kullanılır. Cronbach α güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk,

2007). “Etkili Konuşma Ölçeği”nin Cronbach α güvenilirlik değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo- 6: Etkili Konuşma Ölçeğinin Cronbach α güvenilirlik değerleri

Ölçeğin Boyutları	Cronbach α
1. Alt Boyut: Sunum	.85
2. Alt Boyut: Ses	.87
3. Alt Boyut: Üslup ve İfade	.80
4. Alt Boyut: Konuşmaya Odaklanma	.76
5. Alt Boyut: Dinleyicileri Dikkate Alma	.76
Toplam Güvenirlik	.92

Cronbach α değeri (iç tutarlık katsayısı) .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçekten en düşük puan alan alt %27 ile ölçekten en yüksek puan alan üst %27 içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. T testi sonuçlarına göre bütün maddelerin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin, düşük puan alan katılımcılarla yüksek puan alan katılımcıları ayırabildiğini göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Ön test ve son test olarak değerlendirilmek üzere öğrencilerin yapacakları konuşma konularının belirlenmesinde üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Konular genel olarak belirlenmiş ve konunun hangi yönünü ele alacakları öğrencilere bırakılmıştır. Belirlenen konular şöyledir:

Sinema, felsefe, kitap, teknoloji, yaşam boyu öğrenme, şiir, sevgi (anne, çevre, arkadaş vb.), eğitim, bilim, edebiyat, hatalar, öğretmenlik, Türkiye, hoşgörü, azim, keşifler ve buluşlar, üniversite, Atatürk, tiyatro, başarı, çocuk, yazarlar, ansiklopediler, iletişim, vatan, Mevlana, hayat, Shakespeare, spor, sanat, Yunus Emre, ölüm, dünya, söz, kurallar, gerçek, okul, dil.

Kontrol grubunda doğrudan öğretim stratejine göre konuşma eğitimi verilirken, deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine uygun olarak düzenlenen sınıf ortamında; etkin katılım ve işbirliğine dayalı çalışmaların yer aldığı sosyal etkileşim gerçekleştirilerek etkileşimli öğretim stratejisinin öğrencilerin konuşmalarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Derslere başlamadan önce öğrencilere deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisini, kontrol grubunda da doğrudan öğretim stratejisini tanıtmaya yönelik ders verilmiştir.

2011- 2012 öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilen araştırmada ön test ve son test olarak yapılan konuşmalar “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ön test uygulamaları 10 Ekim 2011 tarihinde, son test uygulamaları ise 9 Ocak 2012 tarihinde yapılmıştır. Konuşmalar video kamerayla kaydedilmiştir. Video kamera kayıtları hem araştırmacı hem de aynı bölümde görev yapan bir öğretim elemanı tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Öğretim elemanı öğrencileri, deney ya da kontrol grubundan hangisine dahil olduklarını bilmeden değerlendirmiştir.

Video kamera ile kayıt alınması, araştırmacının uygulama oturumu sırasında farkına varamadığı, atladığı, anlamlandıramadığı durumları tekrar yaşama imkânı vermesi nedeni ile önemli görülmektedir. Videoya çekilerek yapılan gözlemde araştırmacı kendini, hızlı ve kısa not alma baskısı altında hissetmez ve daha geniş bir zamanda ayrıntılı notlar alabilir. Video yoluyla ortamda oluşan iletişimi de kaydetmek ve bunlardan yola çıkarak dil kullanımına ilişkin analiz yapmak mümkün olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca Silverman (2000)’a göre, video kamera görüntüleri, araştırmacılara sözlü olmayan pek çok ipucu vermektedir. Konuşma becerisi testlerle değil gözlemle ölçülebilen bir beceri olduğu için gözlem yolu ile veri elde etmek amacıyla video kamera kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin

kendilerinin ve arkadaşlarının konuşmalarını izleyerek eksiklikleri görmeleri için bazı etkinlik kayıtları öğrencilere verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, video kamera kayıtlarının “Etkili Konuşma Ölçeği”yle değerlendirilmesiyle elde edilen verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

“Etkili Konuşma Ölçeği”nde olumlu olarak düzenlenmiş maddelerin her biri için “tamamen katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “orta derecede katılıyorum” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bunların dışında kalan 4 olumsuz madde (17, 18, 19 ve 20) için tam tersi puanlama yapılması yolu benimsenmiştir.

Konuşmalar, araştırmacı ve bir öğretim elemanı tarafından “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelerin ortalamaları alınmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde; öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t- testi yapılmıştır.

3.5. Deney Grubunda Etkileşimli Öğretim Stratejine Göre Verilen Konuşma Eğitimi

Bu çalışmada 2011-2012 öğretim yılının birinci döneminde, 17 Ekim 2011 – 9 Ocak 2012 tarihleri arasında toplam 10 hafta, haftada iki saat olmak üzere deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim stratejisine göre konuşma eğitimi verilmiştir.

Araştırma süresince yapılan tüm uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Öğretim yapılmadan önce, deney grubunda “Etkili konuşma becerisini öğrencilere kazandırabilmek için neler yapılmalı?” sorusunun cevabı aranmıştır.

İlgili alan yazının incelenmesi sonucunda yapılacak öğretimle öğrencilerin; konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını etkili bir biçimde kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir. Öğretim için hazırlanan etkinlikler, bu becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmiştir.

Etkileşimli öğretim stratejileri büyük ölçüde tartışma ve katılımcılar arasındaki paylaşıma bağlıdır. Burada önemli olan, sosyal beceri ve yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu strateji, sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve projeler gibi etkileşimli yöntemleri kullanır. Etkileşimli öğretim stratejilerinde öğretmene düşen en önemli görev, konu başlığını seçmek, grup büyüklüğünü belirlemek, zamanın etkili olarak kullanılmasını sağlamak olarak belirtilebilir.

Etkileşimli öğretim stratejileri çerçevesinde kullanılan yöntemlerin başında işbirlikli öğrenme gelmektedir. Aktif ve işbirlikli öğrenme öğrencilerin; problem-çözümü ile uğraştığı, beyin fırtınası etkinliklerine katıldığı, konuları karşılıklı olarak tartıştıkları ve birbirlerine açıkladıkları, karşılıklı dayanışma ve bireysel sorumluluk duygusu içinde problem çözme veya projeler üzerinde takımlar hâlinde çalıştıkları bir ortamı kapsar.

Etkileşimli öğretim stratejisiyle öğrenciler birlikte etkinlikler hazırlar, birbirlerinin konuşmalarındaki gelişimleri destekler. Amaç, etkileşimli yaşantılar ve gerçek yaşam etkinlikleri kullanılarak konuşmanın geliştirilmesidir. Sınıf içi demonstrasyonlar, drama, projeler, tartışma, paneller, yaşantılarla ilgili görsel

tasvirler, hikâyeler, beyin fırtınası, işbirlikçi ve problem çözmeye dayalı etkileşimli etkinlikler vasıtasıyla konuşma becerisi geliştirilebilir.

Etkileşimli öğretim stratejisinin çok sayıda yöntemi içeriyor olması konuşma becerisinin eğitiminde en uygun strateji olduğunu göstermektedir. Tekerleme Söyleme, Münazara, Açış Konuşması, Belgesel Seslendirme, Konferans ve Demeç Eleştirisi, Panel Düzenleme, Mülakat, Şiir Dinletisi Hazırlama, Sunuş Konuşmaları, Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları grup etkinlikleri olarak gerçekleştirilmiş; böylece öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarını etkileşim içinde geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Öğretimde yer alan etkinlikler, konuşma becerisinin bütün bileşenlerini etkili kullanma becerisi kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Böylece Sözlü Anlatım dersine yönelik bir öğretim programı da oluşturulmuştur.

Deney grubundaki öğretim; hazırlanan uygulama planı (Ek- 5), öğretim programı (EK- 6) ve günlük planlar (EK- 7) doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama yönergesi etkileşimli öğretim stratejisinin basamaklarına göre oluşturulmuş, uygulama planları da bu yönergeye göre hazırlanmıştır. Öğrencilere etkileşimli öğretim stratejisi açıklanmış, hazırlanmış materyallerle örnek uygulamalar gösterilerek uygulamanın nasıl olacağı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretim materyallerinde yer alan yazılı ve sözlü metinler, geliştirilmesi amaçlanan konuşma unsurlarına uygun olarak seçilmiştir. Öğretim sırasında etkili konuşma becerisine sahip kişilerin konuşmalarından örneklere de yer verilmiştir.

Öğretimde araştırmacı; grupların oluşturulması, etkinlik hakkında bilgi verilmesi, örnek konuşmaların ve materyallerin sunulması, etkinliklerin sonunda etkileşimlerin sağlanarak değerlendirilmelerin yapılmasında etkindir. Öğrencilere etkinliklerde gerekli zaman tanınmış ve geri bildirimler verilmiştir. Etkinlikler kamerayla kaydedilmiş ve öğrencilerin kendi konuşmalarındaki eksiklikleri görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliklerde öğrencilere birbirlerinin konuşmalarını nasıl izleyebilecekleri, birbirlerine nasıl açıklamalar yapabilecekleri ve birbirlerinin gelişimlerini nasıl kontrol edebilecekleriyle ilgili bilgi verilmiştir.

Deney grubunda öğretimi yapılan etkinlikler ve bu etkinlikler için ayrılan süre Tablo- 7’de verilmiştir.

Tablo- 7: Deney Grubunda Yapılan Uygulamalı Etkinlikler ve Süreleri

Etkinlik	Süre
Açış Konuşması	45+45
Münazara	45+45
Tekerleme Söyleme	45+45
Belgesel Seslendirme	45+45
Panel Değerlendirme	45+45
Mülakat	45+45
Şiir Dinletisi Hazırlama	45+45
Konferans ve Söylev Eleştirme	45+45
Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşması	45+45
Sunuş Konuşması	45+45

3.7. Kontrol Grubunda Doğrudan Öğretim Stratejisine Göre Verilen Konuşma Eğitimi

Senemoğlu (2010) doğrudan öğretimi, herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminde kullanılabilen bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Lenz (1992)’e göre, doğrudan öğretimin aşamaları; konunun öğrenciye tanıtılması, nasıl uygulanacağını gösterilmesi ve dönüt verilmesidir.

Confrey (1990: 107) doğrudan öğretim için üç ana unsur belirlemiştir: (a) amaçlar, kısa vadeli sonuçlar almaya yöneliktir, (b) öğretmen dersi eldeki plan ve rutinlere göre yönlendirir, (c) anlamının uygun seviyede gerçekleşip

gerçekleşmediğinin tek belirleyicisi öğretmendir. Kısaca doğrudan öğretime dayalı sınıflar bilgi, beceri ve değerlendirme yönünden öğretmenin otoriter, öğrencinin pasif olduğu ortamlardır.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretmenin öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hâle getirmesini; öğrenilecek davranışı açıklamasını, göstermesini; daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt vermesini kapsamaktadır (Taşdemir ve Tay, 2007).

Oxfrod (1990: 8) doğrudan öğretim stratejisinin aşamalarını şöyle açıklamıştır:

1. Hatırlama stratejileri

- a. Zihinsel bağlar kurma: Gruplama, sözcükleri metin üzerinde kullanma.
- b. Sembol ve sesler kullanma: Sembol, anlam haritası, anahtar sözcükler, zihinde sesleri tekrar etme.
- c. Gözden geçirme: Belirli zaman süreçlerinden sonra gözden geçirme.
- d. Eyleme geçme: Mekanik alıştırmalar, fiziksel tepkiler.

2. Bilişsel stratejiler

- a. Uygulama: Tekrar etme, formüle etme.
- b. Mesaj alma ve gönderme: Gönderilen mesajı hemen kavrama, kaynaklar kullanma.
- c. Analiz etme ve sebep-sonuç ilişkisi kurma: Sonuç çıkarma, ifade analizi, dilleri karşılaştırma, çeviri yapma, transfer yapma.
- d. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma: Not alma, özetleme, alıntı yapma.

3. Telafi stratejileri

- a. Doğru tahminler yapma: Sözlü ve sözsüz ipuçlarını kullanma.
- b. Konuşma ve yazmadaki yetersizliklerin üstesinden gelme: Ana dili kullanma, jest ve mimik kullanma, yaklaşık ifadeler kullanma, kaçınma, konu seçimi, sözü dolandırma.

Senemoğlu (2010) ise doğrudan öğretim yaklaşımının aşamalarını şöyle sıralamıştır; dersin hedeflerini açıklama ve öğrencileri öğrenmeye hazır hâle getirme, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme, açıklama ve gösterme yolunu kullanma, önceki bilgilerle yeni bilgilerini ilişkilendirme, öğrencilere, öğretmenin rehberliğinde alıştırma fırsatları sağlama, anında dönüt verme, öğrenciler öğrenmeyle ilgili ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleme, sorunu gidermek adına dönüt verme, bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlama, alıştırma ödevlerini ne derecede başardıklarını birlikte değerlendirme, sonuçları hakkında bilgi vererek eksikliklerini tamamlamaları ve yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli ipuçlarını sağlama.

Doğrudan öğretim stratejileri, çokça kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen merkezli bir stratejidir. Bu strateji, anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümnden gelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim stratejileri, bilginin verilmesinde etkilidir. Bu stratejiler tüm dengelimci bir mantığa sahip olduğu için, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinliklerinde konuyla ilgili detaylı bilgi verilmiş ve örnek konuşmalar üzerinde durulmuştur. Kontrol grubunda yapılan etkinlikler ve bu etkinlikler için ayrılan süre Tablo- 8'de verilmiştir.

Tablo- 8: Kontrol Grubunda Yapılan Teorik Etkinlikler ve Süreleri

Etkinlik	Süre
Açış Konuşmaları	45+45
Münazara	45+45
Tekerleme	45+45
Ses Kullanımı	45+45

Panel	45+45
Mülakat	45+45
Şiir Dinletisi	45+45
Konferans ve Söylev	45+45
Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür	45+45
Konuşmaları	
Sunuş Konuşmaları	45+45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin sınanması amacıyla toplanan verilerin çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi: “Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EKÖ ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo- 9: Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	Ön test		Son test		Ortalamalar Farkı			
			\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	p
Sunum	Deney	40	20.30	4.01	23.73	4.59	3.43	2.73	3.38	.00
	Kontrol	40	19.75	4.03	21.45	4.38	1.70	1.71		
Ses	Deney	40	12.60	2.19	16.33	2.16	3.73	2.08	6.67	.00
	Kontrol	40	12.20	2.17	13.20	2.42	1.00	1.51		
Üslup ve İfade	Deney	40	14.70	2.30	18.75	3.34	4.05	2.84	5.49	.00
	Kontrol	40	14.23	2.47	15.28	3.08	1.05	1.96		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	10.25	1.54	12.10	2.73	1.85	2.49	4.13	.00
	Kontrol	40	10.73	1.13	10.58	1.70	.15	1.76		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	13.65	2.29	16.85	3.64	3.20	2.71	3.80	.00
	Kontrol	40	13.38	2.18	14.60	2.62	1.23	1.83		
Toplam	Deney	40	71.50	8.66	87.75	8.60	16.25	5.05	10.99	.00
	Kontrol	40	70.28	7.81	75.10	9.36	4.83	4.19		

Tablo- 9'daki bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun "Etkili Konuşma Ölçeği"nden almış oldukları son test puanlarında artışlar olduğu görülmektedir. Bu artış, sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = 3.38$, $p < .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = 6.67$, $p < .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = 5.49$, $p < .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = 4.13$, $p < .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = 3.80$, $p < .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = 10.99$, $p < .05$] olmak üzere deney grubunun lehine anlamlı düzeydedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo- 10'da verilmiştir.

Tablo- 10: Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Sunum	Deney	40	23.73	4.59	2.26	.02
	Kontrol	40	21.45	4.38		
Ses	Deney	40	16.33	2.16	6.08	.00
	Kontrol	40	13.20	2.42		
Üslup ve İfade	Deney	40	18.75	3.34	4.83	.00
	Kontrol	40	15.28	3.08		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	12.10	2.73	2.99	.00
	Kontrol	40	10.58	1.70		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	16.85	3.64	3.16	.00
	Kontrol	40	14.60	2.62		
Toplam	Deney	40	87.75	8.60	6.28	.00
	Kontrol	40	75.10	9.36		

Tablo- 10'da görüldüğü gibi, öğretim elemanı değerlendirmelerine göre grupların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = 2.26$, $p < .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = 6.08$, $p < .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = 4.83$, $p < .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = 2.99$, $p < .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = 3.16$, $p < .05$] ve toplamda [$t_{(78)} =$

6.28, $p < .05$] olmak üzere deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılıklar görülmektedir.

Bu sonuç, deney grubunda uygulanan etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerileri üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi olan “Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EKÖ ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo- 11: Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	Ön test		Son test		Ortalamalar Farkı			
			\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	t	p
Sunum	Deney	39	26.60	3.52	34.78	3.14	8.18	3.04	11.22	.00
	Kontrol	39	26.30	3.97	28.30	3.76	2.00	1.67		
Ses	Deney	39	13.98	2.76	25.35	2.20	11.38	3.55	15.89	.00
	Kontrol	39	13.83	2.80	15.30	2.62	1.48	1.75		
Üslup ve İfade	Deney	39	18.13	2.71	26.53	1.60	8.40	2.83	13.09	.00
	Kontrol	39	17.83	2.70	19.08	2.62	1.25	1.97		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	39	14.13	3.01	24.48	2.67	10.35	3.91	13.79	.00
	Kontrol	39	14.15	3.12	15.03	2.79	.88	1.88		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	39	13.18	2.48	23.75	2.88	10.58	4.00	13.89	.00
	Kontrol	39	13.03	2.45	14.05	2.27	1.02	1.68		
Toplam	Deney	39	86.00	7.82	134.88	5.10	48.88	8.15	30.00	.00
	Kontrol	39	85.13	7.89	91.75	7.82	6.63	3.57		

Tablo- 11'deki bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna göre, son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında, sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = 11.22, p < .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = 15.89, p < .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = 13.09, p < .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = 13.79, p < .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = 13.89, p < .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = 30.00, p < .05$] olmak üzere son test lehine farklılıklar vardır. Bununla birlikte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda ölçekten alınan puanların arttığı görülmektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, akran değerlendirmelerine göre etkili konuşma becerisini artırıp artırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarıyla ilgili bulgular Tablo- 12'de verilmiştir.

Tablo- 12: Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Sunum	Deney	39	34.78	3.14	8.35	.00
	Kontrol	39	28.30	3.76		
Ses	Deney	39	25.35	2.20	19.24	.00
	Kontrol	39	15.30	2.62		
Üslup ve İfade	Deney	39	26.53	1.60	15.32	.00
	Kontrol	39	19.08	2.62		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	39	24.48	2.67	15.45	.00
	Kontrol	39	15.03	2.79		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	39	23.75	2.88	16.68	.00
	Kontrol	39	14.05	2.27		

Toplam	Deney	39	134.88	5.10	29.20	.00
	Kontrol	39	91.75	7.82		

Tablo-12 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin akran değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = 8.35, p < .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = 19.24, p < .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = 15.32, p < .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = 15.45, p < .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = 16.68, p < .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = 29.20, p < .05$] olmak üzere deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerinin artırdığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi olan “Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EKÖ ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-13: Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	Ön test		Son test		Ortalamalar Farkı			
			\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	p
Sunum	Deney	40	25.05	2.66	30.08	3.39	5.03	3.19	4.44	.00
	Kontrol	40	23.60	3.17	25.90	2.79	2.30	2.21		
Ses	Deney	40	14.13	2.43	20.18	3.92	6.05	4.23	7.69	.00
	Kontrol	40	14.58	2.80	15.05	2.24	.48	1.75		
Üslup ve İfade	Deney	40	14.95	3.91	25.10	1.95	10.15	4.92	6.34	.00
	Kontrol	40	14.53	3.37	18.68	2.43	4.15	3.38		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	13.73	2.34	25.43	1.33	11.70	2.52	24.11	.00
	Kontrol	40	13.58	2.28	14.38	2.48	.80	1.34		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	12.53	1.79	19.65	2.19	7.13	3.09	11.97	.00
	Kontrol	40	12.63	1.79	13.38	1.76	.75	1.31		
Toplam	Deney	40	80.38	6.82	120.43	6.85	40.05	9.83	18.52	.00
	Kontrol	40	78.90	7.41	87.38	7.11	8.48	4.41		

Tablo- 13'teki bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna göre, son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = 4.44, p < .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = 7.69, p < .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = 6.34, p < .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = 24.11, p < .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = 11.97, p < .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = 18.52, p < .05$] olmak üzere son test lehine farklılıklar vardır. Bununla birlikte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda ölçekten alınan puanların arttığı görülmektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı

sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo-14'te verilmiştir.

Tablo-14: Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Sunum	Deney	40	30.08	3.39	6.01	.00
	Kontrol	40	25.90	2.79		
Ses	Deney	40	20.18	3.92	7.17	.00
	Kontrol	40	15.05	2.24		
Üslup ve İfade	Deney	40	25.10	1.95	13.01	.00
	Kontrol	40	18.68	2.43		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	25.43	1.33	24.74	.00
	Kontrol	40	14.38	2.48		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	19.65	2.19	14.11	.00
	Kontrol	40	13.38	1.76		
Toplam	Deney	40	120.43	6.85	21.16	.00
	Kontrol	40	87.38	7.11		

Tablo-14 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında sunum alt boyutunda [$t_{(78)} = 6.01$, $p < .05$]; ses alt boyutunda [$t_{(78)} = 7.17$, $p < .05$]; üslup ve ifade alt boyutunda [$t_{(78)} = 13.01$, $p < .05$]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [$t_{(78)} = 24.74$, $p < .05$]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [$t_{(78)} = 14.11$, $p < .05$] ve toplamda [$t_{(78)} = 21.16$, $p < .05$] olmak üzere deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerini artırdığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde bulgular, araştırmanın denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci denencesi: “Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve deney ve kontrol grubunun son test puanlarında artışlar olduğu görülmüştür. Bu artış, bütün alt boyutlarda deney grubunun lehine anlamlı düzeydedir.

Kontrol grubunun son test puanlarında bir miktar artışın olması doğrudan öğretim stratejisiyle konuşma örneklerinin sıkça izlenmiş olmasından ve konuşma becerisinin teorik bilgisinin detaylı verilmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Öğretim elemanı değerlendirmelerine göre grupların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında,

deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Buradan hareketle deney grubunda uygulanan etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerileri üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrenci merkezli etkinliklerle konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan diğer araştırmaların (Gökkaya, 2008; Iyamu ve Ukadike, 2007; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Karaarslan, 2010; Karabay, 2005; Kuusisaari, 2012; Orhun, 2009; Sallabaş, 2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin akranlarıyla etkileşim hâlindeki yaptıkları etkinliklerle konuşma becerilerini geliştirmek için uygun olduğu söylenebilir. Bu stratejide etkinlikler dersi zevkli hâle getirmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda (Howell, 2006; Yelok ve Sallabaş, 2009), Sözlü Anlatım dersinde ilgi çekici etkinlikler yapılmasının öğretmen adaylarının konuşma becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleceğin öğretmenlerinin konuşurken kendilerini rahat hissetmeleri etkili konuşabilmeleri için önemlidir. Yelok ve Sallabaş (2009) araştırmalarında öğretmen adaylarının konuşurken kendilerini özgür hissetmeme nedenleri arasında anlatımlarının ardından sınıf içinde öğretim elemanı tarafından gösterilen olumsuz tepkileri saymıştır.

Araştırma sürecinde ön testlerde konuşmaların süresinin genellikle iki dakikayı geçmediği görülmüştür. Alan yazındaki diğer çalışmalarda (Sağlam, 2010; Sargın, 2006) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dülger (2011)'in araştırmasında öğrencilerin konuşmalarının ana fikrini, yardımcı fikirlerle destekleme oranı orta ve az düzeylerindedir. Öğrenciler, yardımcı fikirlerden yararlanmadıkları için kısa süreli konuşmalar yapmaktadırlar. Etkileşimli öğretim stratejisinin kullanıldığı deney grubunda konuşma sürelerinin en az 5 dk. olmak üzere uzadığı tespit edilmiştir.

Alan yazında etkileşimli konuşmaya dayalı öğrenmenin gerçekleştirilmesinin öğretmenlik mesleğinin gelişimi üzerinde çok önemli bir etkisinin olduğunu destekleyen araştırmalar vardır (Day, 1999; Kuusisaari, 2012). Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları öğrenmeyi artırmaktadır (Grossman, Wineburg ve Woolwort, 2001; Putnam ve Borco, 2000; Veenman vd. 2005). Robison (2006)'ın araştırmasında da etkileşimin başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Sonuçlara göre deney grubunda diğer alt boyutlara kıyasla en yüksek artış “üslup ve ifade” alt boyutunda olmuştur. Bu sonuç, etkileşimli öğretim stratejisi sayesinde öğrencilerin konuşmalarındaki telaffuz, standart Türkçe kullanımı, duraklara uyum ve nezaket kurallarına uyma ile ilgili hatalarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bradlow ve Baker (2009) da araştırmalarında etkileşimli etkinliklerle ifadelerin daha etkili hâle geldiği ve kelimelerin doğru şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim elemanı değerlendirmelerine göre deney grubu öğrencilerinin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları en düşük puan ve en az artış “konuşmaya odaklanma” alt boyutundadır. Bunun nedeninin konuşurken heyecanlanmaktan kaynaklanan anlatım bozuklukları ve “ııı, aaa, eee, mmm” gibi sesler çıkarmak olduğu söylenebilir. Alan yazındaki bazı araştırmalarda (Clark, 1996; Dohen, Schwartz ve Bailly, 2010; Dülger, 2011; Sargın 2006) da öğrencilerin konuşurken sıklıkla gereksiz sesler çıkardıkları tespit edilmiştir.

Öğretim elemanı değerlendirmelerine göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları en yüksek puan “sunum” alt boyutundadır. “Sunum” alt boyutundan alınan puanların yüksek olması, öğrencilerin konuşmalarının tutarlı olduğunu, bütünlük taşıdığını ve öğrencilerin anlatmak istediklerini somutlaştırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin meslek hayatları boyunca neredeyse her derste sunum becerilerini kullanacakları düşünüldüğünde bu sonuç umut vericidir. Deniz (2007)’in çalışmasında öğretmenler, konuşurken konuşmalarını somutlaştırmalarını “iyi” düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrenciler, öğretmenlerinin bu tekniği “zayıf” düzeyde uyguladığı görüşünü belirtmişlerdir. Kurudayıoğlu (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının 5-7 dakikalık bir sözlü anlatım sırasında ortalama 15.18 kez düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanmaktadır. Bu tekniklerin genelde örnekleme, tanımlama gibi düşünceyi geliştirme teknikleri olduğunu; alıntı, sayısal verilerden yararlanma ve karşılaştırma gibi tekniklerin ihmal edildiği belirlenmiştir.

5.2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi olan “Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında, son test lehine farklılıklar vardır. Bununla birlikte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bir gelişme olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda doğrudan öğretime göre verilen konuşma eğitiminde konuyla ilgili detaylı bilgi verilmesi ve örnek konuşmalar üzerinde durulmasının bu artışı sağladığı söylenebilir. Senemoğlu (2010: 337) becerilerin yavaş da olsa gelişim süreci içinde bir miktar kazanılabildiğini ifade etmiştir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, akran değerlendirmelerine göre etkili konuşma becerisini artırıp arttırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin akran değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerini artırdığı söylenebilir. Levinson (2006); O’Connell and Kowal, (2008); Pickering ve Garrod (2004)’in de yaptıkları araştırmalarda etkileşimli konuşma etkinliklerinin ifadeyi, düşünme süreçlerini ve sosyal iletişimi geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının değerlendirmesinde olduğu gibi akran değerlendirmelerine göre de doğrudan öğretim stratejisine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanılmasının konuşma becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Alan yazında üniversite öğrencilerinin konuşma becerisi üzerine yapılan bazı

araştırmalarda (Cheng ve Warren, 2005; Lim, 2007: 173; Temizkan, 2009; Veenman vd. 2005), öğrencilerin arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirmelerinin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bell, Brenier, Gregory, Girand, ve Jurafsky (2009) de araştırmalarında kelimeyi aktif olarak kullanabilmek için yeni öğrenilen kelimelerin sıkça diyaloglarda kullanılması gereğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, konuşmayı oluşturan unsurlar dikkate alındığında konuşmanın etkileşimli etkinliklerle daha iyi düzeyde geliştirileceği söylenebilir. Ayrıca akranların birbirlerini sürekli değerlendirmelerinin öğrencilerin konuşma gelişiminde önemli bir rol üstlendiği düşünölmektedir. Casem (2006) 'in çalışmasında da yüksek sıklıkta yapılan değerlendirmenin başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejine dayalı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmalarda (Bilge, 2005: 42; Geçer, 2004: 128) belirtilen öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarından çekindikleri için konuşmaya korktukları bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Akran değerlendirmelerinin, deney grubunda kullanılan etkileşimli öğretim stratejisinin bir parçası olması sebebiyle etkinliklerde sıkça yer alması öğrencilerin akranlarından çekilmelerinin önüne geçmiş olabilir. Diveharan ve Atputhasamy (2002)'nin araştırmalarında da akran değerlendirme; öğrencilerin işbirlikli gruplarda daha verimli bir şekilde çalışmalarını için motive edici bir rol oynamış, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri için cesaretlendirmiş ve onlara başarı duygusunu kazandırmış, öğrencilerin hem kendilerine hem de akranlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlamıştır. Gabriele (2007)'nin araştırmasında da daha başarılı bir akrandan yardım almanın daha sonraki etkinliklerde başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Akran değerlendirmelerine göre öğrencilerin konuşma becerilerindeki en fazla artışın “ses” alt boyutunda olduğu görölmüştür. Bunun nedeni yapılan konuşma uygulamalarında öğrencilerin heyecanlarını azaltarak seslerini daha etkili kullanabilir hâle geldikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sesin etkili kullanımında öğrencilerin arkadaşlarına alışmaları ve ortama uyum sağlamalarının da rol oynadığı söylenebilir.

Bu sonuçlar akran değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin dil yeteneklerini artırdığı sonucunu ortaya koyan diğer araştırmalar (Cheng ve Warren, 2005; Lim, 2007) tarafından da desteklenmektedir. Webb ve Mastergeorge (2003) daha başarılı bir akranın yardımının, dönüşüm süreci sağlayarak az başarılı olan öğrencinin başarılı olmasına katkı sağladığını dile getirmiştir.

Akran değerlendirmelerine göre öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden aldıkları puanlar içinde en yüksek puanın “sunum” alt boyutunda olmasına rağmen en az artış gösteren alt boyutun yine “sunum” olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, öğrencilerin anlatmak istediklerini somutlaştırma, konuşmalarında olumlu bir üslup, tutarlılık ve bütünlük oluşturma, konuşmaların anlaşılır, tatmin edici olması ve konuşmalarını günlük hayatla ilişkilendirmede akranlarının beklentilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Temizkan (2009)’ın araştırmasında akran değerlendirmenin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirilmesinde “sunum” alt boyutunda anlamlı ilişkisi tespit edilmiş ancak “içerik” boyutunda anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Öner (1999)’in araştırmasında öğrenciler, öğretmenlerini sevme sebepleri arasında onların güncel olaylardan yararlanarak ilgi çekme çalışmalarını göstermektedirler. Derste öğretmenin güncel konulara yer vermesi, anlatacağı konuya öğrencinin dikkatini çekecek ve ilgi duymasını sağlayacaktır. Deniz (2007)’in araştırmasında öğretmenler, işleyecekleri konuyu güncel bir olayla ilişkilendirme davranışını “iyi” düzeyde sergilediklerini belirtmişler ancak öğrenciler, öğretmenlerinin bu davranışı “zayıf” düzeyde uyguladığını ifade etmişlerdir. Sarıçoban (2005)’in araştırmasında da konuya ilgi çekilmesinin konuşmanın etkili olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik Öztürk (2002)’ün araştırmasında da üniversite öğrencilerinin anlatım planında dağınıklık yaptıkları belirlenmiştir.

Holtgraves (2008) konuşmanın anlık gerçekleşmesi nedeniyle düzeltmenin zor olduğunu belirterek konuşmaya hazırlığın önemine ve düşünme süreçlerinin geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda konuşmalarda öğrencilerin ilgisini çekecek sunum becerilerinin etkili kullanımı büyük önem taşımaktadır.

Ölçekten alınan en düşük puan “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutundadır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin konuşurken dinleyicilerin yüz ve beden ifadelerini istenen düzeyde dikkate almadıkları söylenebilir. Deniz (2007)’in araştırmasında da öğretmenler, öğrencileri dinlediğini ve anlayıp anlamadığını belirtecek bir yansıtma bulunma davranışını “zayıf” düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden beklenen, sözsüz iletişimi, sözlü mesajlarını destekleyecek şekilde kullanmalarıdır. Sargın (2006) ve Dülger (2011)’in araştırmalarında da öğrencilerin, söz dili ile beden dili arasındaki uyumu sağlayamadıkları, konuşurken gereksiz beden hareketlerinde buldukları ve dinleyenlerin çeşitli tavırlarından etkilenmelerinin orta ve az düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli konuşma etkinlikleri sonrasında “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutundan alınan puanlarda önemli bir artışın olması, öğrencilerin konuşmalarında dinleyici unsurunu dikkate almaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlardan hareketle etkileşimli öğretim stratejisinin öğrencilerin birbirleriyle etkileşim hâlinde olmalarını sağlayarak birbirlerini değerlendirmelerine imkân vermesinin, öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarını geliştirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akranlarıyla etkileşim hâlinde konuşma becerisini geliştirme etkinlikleri yapmalarının öğrencilerin daha rahat bir tavır içinde olmalarını sağladığı söylenebilir.

Akran etkileşimini kapsayan bazı araştırmalarda; öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği, etkili iletişim becerisine sahip oldukları, sorumluluk bilinci kazandıkları, sözlü anlatımları üzerinde fikir alışverişinde bulunarak birbirlerinin konuşma gelişimlerini destekledikleri, kendilerine güven duydukları, problem çözme becerisi kazandıkları, etkileşimli ve rahat bir ortama kavuşulduğunu, konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirildiğini, grup kültürü kazandıklarını, ortak bir amaç adına işbirliği yapabilmelerinde etkili oldukları, öğrencilerin, etkileşimli etkinliklerle, diğer arkadaşlarının düşüncelerini öğrenebildikleri, farklı düşüncelere saygı duymaya dikkat ettikleri, ürettikleri fikirleri sınıf içerisindeki diğer arkadaşlarıyla paylaşma isteği duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Bromley ve Modlo, 1997; Calderon,

Cihanoğlu, 2008; Espino, 1999; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Karabay, 2005; Karaarslan, 2010; Kennedy, 2006; Lazarowitz ve Slavin, 1998; Özer, 2002).

5.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi olan “Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna göre, son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında, son test lehine farklılıklar vardır.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerini artırdığı ve öğrencilerin de konuşmalarındaki bu gelişimi fark ettikleri söylenebilir. Bu bulgu, konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkileşimli etkinlikleri kullanan ve öz değerlendirme yapan bazı araştırmalar (Eskenazi, 2009; Karabay, 2005) tarafından desteklenmektedir.

Öz değerlendirme sonuçlarına göre, öğrencilerin konuşmalarındaki en yüksek artışın “konuşmaya odaklanma” alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçta, etkileşimli öğretim stratejisine göre yapılan konuşma etkinliklerinin ve öğrencilerin hem arkadaşlarını hem de kendilerini değerlendirmelerinin öğrencilerin daha az anlatım bozukluğu yapmalarını sağladığı ve canlı bir ifadeyle konuşmalarında etkili

olduğu söylenebilir. Temizkan (2009) öğrencilerin öncelikle kendilerini değerlendirmelerinin, hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacağını ve öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştireceğini ifade etmiştir. Etkileşimli öğretim stratejisine göre yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından daha eğlenceli ve öğretici bulunmuş ve konuşmalarında kendilerine daha fazla güven duymalarına katkı sağlamıştır. Bu bulgu alan yazındaki diğer çalışmalarla da (Bromley ve Modlo, 1997; Kararslan, 2010; Temizkan 2010) tutarlıdır.

Kontrol grubunda artışın en az olduğu alt boyut “ses”tir. Bu sonuç, etkileşimli etkinlikler sayesinde öğrencilerin birbirlerinin ses kullandırmalarını değerlendirmelerinin, seslerini etkili kullanabilme özelliği kazanmalarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Veenman vd. (2005) de sınıf arkadaşlarına yardım eden ve süreçleri aydınlatan açıklamaları yapılandıran öğrencilerin bu yolla kendi öğrenmelerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Deney grubunda en az artışın “sunum” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Ergin ve Birol (2000: 192) konuşmada mesajların etkili bir şekilde sunulması için kaynaklara farklı görsel ve işitsel kanalları kullanma sorumluluğunu ifade etmiştir. Öz değerlendirmelerine göre deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin almış oldukları en yüksek puanlar “sunum” alt boyutundadır. Ancak Deniz’in (2007) araştırmasında öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenlerin derslerde farklı türlerde ve zengin materyaller kullanma düzeylerini “zayıf” olarak belirterek sunum becerilerindeki eksikliği ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin aldıkları en düşük puanlar ise “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutundadır. Bu sonuç, öz değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin konuşmalarının yeterli olduğu ancak konuşmalarda dinleyici boyutunun diğer boyutlara oranla ihmal edildiği şeklinde ifade edilebilir. Çakır (2008)’in araştırmasında da öğretmen adaylarının konuşmalarında sözsöz olmayan öğeleri etkili kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşmanın, konuşan ve dinleyici arasında gerçekleşmesi ve öğretmenlik mesleğini icra edecek olan öğretmen adaylarının bu boyuta daha fazla önem

vermeleri gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin, öğretmenlerden bekledikleri tepkileri alamamalarının çatışmaya, ilgisizliğe, düşük başarıya ve psikolojik sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Bloom, 1976). Öğretmenler, öğrenci konuşurken onu dikkatle dinlediğini, onun söylediklerine değer verdiğini gösteren beden dili işaretleri kullanmalıdır. Bangir (1997) ve Karadoğan (2003)'ın araştırmalarında da konuşurken beden dili kullanımının etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar etkileşimli etkinliklerin öz değerlendirmeyle değerlendirildiği diğer bazı araştırmalarla (Cihanoğlu, 2008; Doymuş, 2008; Eilks, 2005; Tanışlı ve Sağlam, 2006; Turaçoğlu, 2011) benzerlik göstermektedir. Turaçoğlu (2011), araştırmasında öğretmen adaylarının yaptıkları grup çalışmaları sonucunda yaptıkları öz değerlendirmelerde; adayların çalışmaların her aşamasına katkı vermeleri, grup arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmaları; ancak her hafta derslere hazır gelmek, grup arkadaşlarıyla bir arada çalışmak için ortak zaman belirlemek, ulaştıkları bilgileri derleyerek bir sunum hazırlamak ve sınıf arkadaşlarının önünde sunum yaparken heyecanlanmayı da karşılaştıkları zorluklar olarak sıralamışlardır.

Çeşitli becerilere dönük olarak yapılan öz değerlendirme, öğrencilerin bu yönde deneyim kazanmalarını sağlar ve deneyimli öğrenciler etkili öğrenenler olarak görülebilir. Dochy, Segers ve Sluijmans (1999) öz değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme için izlemiş oldukları stratejilerinin etkililiğini, öğrenme derecelerini ve ileriki sınıflarda kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini geliştirdiğini vurgular.

Öz değerlendirmeyle ilgili yaygın görüşlerden birisi “bireyin kendisine olduğundan yüksek puan vereceği” kaygısıdır (Uzun ve Yurdabakan, 2011). Boud ve Falchikov (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, üst sınıflardaki öğrencilerin kendi başarılarını alt sınıftakilere oranla daha iyi tahmin edebildikleri bulunmuştur. Çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması ve gruplara öz değerlendirme hakkında açıklamaların yapılmasıyla öğrencilerin konuşmalarını objektif olarak değerlendirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretim elemanı ve akran

değerlendirmeleriyle öz değerlendirme sonuçlarının benzerlik taşıması da bu objektifliği desteklemektedir.

Bu araştırmanın geleceğin öğretmenlerinin en önemli özelliklerinden biri olan konuşma becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimiyle ilgili çalışmalarda da (Amobi, 2005; Çakır, 2000, Güney, 2008; Kazu, 1999; Wilkinson, 1996) öğretmen adaylarının etkileşimli etkinliklerle konuşma becerilerini geliştirme çalışmalarının onların sunum becerilerinden başlayarak öğretmenliğe dair pek çok özelliğe sahip olmalarında katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde verilerden elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Etkileşimli öğretim stratejisinin etkili konuşma becerisine etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları bulgular doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinlikleri öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirmiştir.

2. Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinlikleri öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirmiştir.

3. Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinlikleri öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Konuşma becerisi geliştirme çalışmalarında öğrencilerin grup etkinlikleri yapmaları ve arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirmeleri grubun 40 kişi olması dolayısıyla süreyi daha da uzatma gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle sınıf mevcutlarının azaltılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Çalışma grubunun kalabalık ve sınıfların küçük olması etkinliklerde grupların hareket alanlarını sınırlamıştır. Yapılacak etkinlikler için drama sınıfının olması, bilgisayar, ses kayıt cihazı, yansıtıcı ve kameraların daha fazla sayıda (mümkünse her öğrenci için) olması öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının konuşmalarını izleyerek hatalarını görmelerine imkân verecektir.

3. İlköğretim ve ortaöğretimde de öğrencilerin konuşma becerilerinin etkileşimli öğretim stratejisine göre hazırlanan etkinliklerle geliştirilebilmesi için öğretim programlarında ve ders kitaplarında uygun düzenlemeler yapılmalıdır.

6.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Etkileşimli öğretim stratejisine göre hazırlanmış etkinliklerin konuşma becerileri üzerindeki etkileri ile ilgili farklı sınıflarda deneysel araştırmalar yapılabilir.

2. Yapılan araştırmada uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu alanda yapılacak diğerk çalışmalarında öğrencilerin Sözlü Anlatım dersine yönelik tutumları da incelenebilir.

3. Öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarının birlikte değerlendirildiğı çalışmalar yapılabilir.

4. Okuma, yazma ve dinleme becerilerinin gelişiminde de etkileşimli öğretim stratejisi kullanılabilir.

KAYNAKÇA

ACARA, (2013). *The Australian Curriculum (Version 4.1)*. Melbourne.
<http://www.australiancurriculum.edu.au>. Erişim tarihi: 04.07.2013.

Açıkgöz, K.Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.

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

Adıgüzel, B. (2005). *Aktörlere Yönelik Ses-Konuşma-Vücut Eğitimi ve Geliştirilmiş Uygulama Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü, Ankara.

Ağca, H. (1999). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akbayır, S. (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksakal, D. (2002). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Aktimur, D. (2007). *İletişimci Yaklaşımında Konuşma ve Okuma, Becerileri: İletişimci Yaklaşım ile Konuşma ve Okuma Becerilerinin Birleştirilerek Genç Öğrenciler İçin İkili Etkinlik ve Grup Etkinlikleriyle Pekiştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma Sanatı, Konuşmacı Eğitimi*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Amobi, F.A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 115–130.
- Anderson, S. (1998). "Why talk about different ways to grade? the shift from traditional assesment to alternative assesment". *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-16.
- Andrade, H. (2007). "Self- assesment through rubrics". *Educational Leadership*, 4 (2), 26-34.
- Arhan, S. (2007) *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7 (3), 221-231.

- Arslan F. (2010). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4-5. Sınıflarda Anadili Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Öneriler*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Ballantyne, R., Hughes, K. ve Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, (27), 427-441.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri ve Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi I Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Bell, A., Brenier, J.M., Gregory, M., Girand, C., Jurafsky, D. (2009). Predictability effects on durations of content and function words in conversational English. *J. Memory Language*, (60), 92-111.
- Bilge, O. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Asal Sayılar ve Çarpanlara Ayırma Ünitesinin Hedef ve Davranışlarını Kazandırmada Aktif Öğrenme Yaklaşımının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bodie, G.D., Powers, W.G., and Fitch-Hauser M. (2006). Chunking, priming and active learning: toward an innovative and blended approach to teaching communication-related skills. *Interactive Learning Environments*, 14 (2), 119 – 135.
- Bostock, S. (2009). *Student Peer Assessment*. http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock_peer_assessment.htm. Erişim Tarihi: 04.10.2012.
- Boud, D. ve Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, (18), 529-549.
- Bracken, D. W., Timmreck, C. W., Fleenor, J. W., and Summers, L. (2001). 360 feedback from another angle. *Human Resource Management*, 40 (1), 3-20.
- Bradlow, A.R., and Baker, R.E. (2009). Variability in word duration as a function of probability, speech style and prosody. *Lang. Speech*, (52), 391–413.
- Bromley K.; and Modlo M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading ve Writing Quarterly*, 13 (1), 21-36.
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching The Spoken Language: An Approach Based on The Analysis of Conversational English*. Cambridge: CUP.
- Burdurlu, İ. Z. (1984). Sözlü ve Yazılı Anlatım Eğitimi. *Yeni Dejhe*, 3 (34), 11-16.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi. C. (1999). *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabello, B. and Terrell, R. (1994). Making students feel like family: how teachers create warm and caring classroom climates. *Journal of Classroom Interaction*, 29 (1), 17-23.
- Calderon, M.; Lazarowitz, R. H.; Slavin R. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from spanish to english reading. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 153-165.
- Calp, M. (2004). “*Türkçe Öğretiminde İzlenen Süreçler*”, *Özel Okullar Birliği Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Samsun: Birmat Matbaacılık.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), 1–47.
- Casem, M. L. (2006). Active learning is not enough. *Journal of College Science Teaching*, 4 (2), 5-12.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: peer assessment in high education. *Education-Training*, (48), 508-517.
- Cheng, W. and Warren M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, (22), 22-37.

Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk*. (Çev: Hüsni Özasya), İstanbul: Ekin Yayınları.

Cihanoğlu, M.O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikçi öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Collins, J. W., and O'Brien, N. P. (Eds.). (2003). *Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood.

California's Common Core State Standards for English Language Arts, Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. <http://www.california.gov/edu/depts/aa/>. Erişim tarihi: 05.08.2011.

Cambridge English Language (Syllabus B) (2012). For Centres in Mauritius Syllabus. code 1126, <http://www.cambridge.gov/edu/depts/ed/>. Erişim tarihi: 12.09.2012.

Cambridge IGCSE First Language English Syllabus (2013). Code 0500- 0522, in June and November. <http://www.cambridgeigcse.gov/edu/depts/ed/>. Erişim tarihi: 10.08.2013.

Cheng, E. W. L. S. (2001). "Being More Effective Than Multiple Regression In Parsimonious Model Testing For Management Development Research". *Journal of Management Development*, 20 (7), 650-667.

- Confrey, J. (1990). What constructivism implies for teaching. In R. B. Davis, C. A. Maher ve N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*, 107-122. Reston, Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching Assessment Case Studies*, Strasbourg: Council of Europe.
- Cowie, H., and L. Berdondini (2001). Children's reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Instruction*, 11 (6), 517-530.
- Coşkun, M. V. (2000). Türkiye Türkçesinde vurgu, ton ve ezgi. *Türk Dili*, (584), 126-130.
- Çakır, Ö. (2000). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikro öğretimin rolü, bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7-14.
- Çakır, C. (2008). Nonverbal cues in the oral presentations of the freshman trainee teachers of english at Gazi University. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 127-152.
- Çavuş, Ş. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 441-450.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı. *Tömer Dil Dergisi*, 28-48.
- Çölok, A.A. (2005). *Ses, Nefes, Konuşma ve Beden İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü, Ankara.

- Dağabakan Öztürk, F. ve Dağabakan D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim*, (174), 155-161.
- Dalessio, A. T. (1998). *Using Multisource Feedback for Employee Development And Personnel Decisions*. In J. W. Smither (Ed.), *Performance Appraisal: State of The Art In Practice*, 278-330. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Demirel, O. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. (Geliştirilmiş 11. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dervişoğlu, İ. ve Yılmaz M. Y. (2004). *Güzel ve Etkili Konuşma – Kurallar, Egzersizler, Metinler*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dochy, F. and McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, (23), 279-298.

Dochy, F., Segers M., and Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3). 64-75.

Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Douglas, D., and Myers, R. (2000). Assessing The Communication Skills of Veterinary Students: Whose Criteria? In A. J. Kunnan (Ed.), *Fairness and Validation in Language Assessment: Selected Papers from The 19th Language Testing Research Colloquium, Orlando, Florida* (Pp. 60-81). Cambridge, Uk: Cambridge University Press.

Dohen, M. Schwartz, J. and Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication. *Speech Communication*, (52), 477–480.

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

English Language Syllabus, (2010). Primary & Secondary (Express/ Normal [Academic]), Curriculum Planning & Development Divison Ministry of Education, Singapore. <http://www.englishlanguage.gov.uk/depts/ed/>. Erişim tarihi: 20.10.2011.

Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

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

- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eskenazi, M. (2009). An overview of spoken language technology for education. *Speech Communication*, 51 (10), 832–844.
- Eslinger, M. E. (2004). *Student Self-Assessment in an Interactive Learning Environment: Technological Tools for Scaffolding and Understanding Self- Assessment Practices*. Doktora Tezi. University Of California, Berkeley.
- Espino, C. M. (1999). "Promoting Language Proficiency and Academic Achievement Through Cooperation." *ERIC Document Reproduction Service*. No: ED 436983. Erişim tarihi: 05.10.2011.
- ETS. *Information Bulletin for The Test of Spoken English*. TSE (2001). Princeton, NJ: Educational Testing Service. <http://www.toefl.org/tse/tseindx.html>. Erişim tarihi: 12.01.2012.
- Finlay, S. J., and Faulkner, G. (2005). Reading groups and peer learning. *Active Learning in Higher Education*, 22 (1), 195-216.
- Fishman, B.J., and Davis, E.A. (2006). *Teacher Learning Research and The Learning Sciences*. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 535–550). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, (77), 121-141.

- Gillies, R. M. and Ashman, A. F. (1997). The effects of training in cooperative learning on differential students behavior and achievement. *Journal of Classroom Interaction*, (32), 1-10.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Graen, G.B., ve Uhl-Bien, M., (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (lmx) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, (6), 219-247.
- Grossman, P., Wineburg, S., ve Woolwort, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103 (6), 942-1012.
- Guiller, J., Durndell, A., Ross, A. (2007). Peer interaction and critical thinking: face-to-face or online discussion? *Learning and Instruction*, 115-123.
- Güleryüz, H. (2002), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Kuram ve Uygulamaları*. 6. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Günay, D. (2001). *Göstergebilim Tartışmaları*. "Oyun- Eğitim ve Yabancı Dil". İstanbul. Multilingual, (S.240).

- Gündüz, O. (2007). Konuşma Eğitimi. (Editörler: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 93-146.
- Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gür, H., ve Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 17-27.
- Hale, R., ve Whitlam P. (1997). *İnsanları Etkileme Gücü*. (Birinci Baskı). Çeviren: Tarkan Topuzoğlu. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Harris, K. ve Kacmar, K.M., (2006). Too much of a good thing: the curvilinear effect of leader-member exchange on stress, *The Journal of Social Psychology*, 146 (1), S.65-84.
- Hirst, L. A. and Slavik, C. (1990). Cooperative Approaches To Language Learning. Chapter 10 of *Effective Language Education Practices and Native Language Issues*, 133-142.
- Hogan, K., and Speakman J. (2007). *Gizli İkna Taktikleri*. (Birinci Baskı). Çeviren: Taner Gezer. İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Holtgraves, T. (2008). Automatic intention recognition in conversation processing. *Journal of Memory and Language*, (58), 627–645.

- Howell, C. L. (2006). "Student Perceptions of Learner Centered Education". The Northern Rocky Mountain Educational Research Association. [Http://www.Zwisler.De/Scripts/Sprachentwicklung](http://www.Zwisler.De/Scripts/Sprachentwicklung), "Sprachentwicklung", Rainer ZWISLER, 25 Haziran 2006.
- Iyamu, E. O. S., and Ukadike, J. O., (2007). Learning among undergraduate students in selected nigerian universities. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 3 (4), 8-13.
- Jacobson B.H., Johnson, A., Grywalski, C., Silbergleit, A., Jacobson, G., Benninger, M.S. Et Al. (1997). The voice handicap index (vhi): development and validation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, (6), 66-70.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon a Viacom Company.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Roy, P.; Zaidman, B. (1985). Oral interaction in cooperative learning groups: speaking, listening and the nature of statements made by high-medium and low achieving students. *The Journal of Psychology*, 119 (4), 303-321.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analy Sis. <http://www.co-operation.org/pages/ci-methods.html>. Erişim tarihi: 02.01.2013.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. Paseo Espada: Resources For Teachers, Inc.

Kalem, S., Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.

Kaplan, M. (2002). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karabay, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karadoğan, S. E. (2003). *Kişiler Arası İletişim Sürecinde Güven Unsuru, Güven ve İkna Ölçeği Örneği*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

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

Kaya, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin Türkçede yanlış ünlü sesletimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 89-97.

- Kaya, A. (2011). *.Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kazu, H. (1999). *Öğretmen Yetiştirmede "Mikro Öğretimin Etkililiği"* 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using Lisrel for structural equation modeling: A researcher's guide*. London: Sage Publications, Lingual links library [http://www.ethnologue.com/ll_docs/index/communicationstrategies\(languagelearning\).asp](http://www.ethnologue.com/ll_docs/index/communicationstrategies(languagelearning).asp), Erişim tarihi: 21.12.2011.
- Kennedy, J. G. (2006). "Peer-Assessment in Group Projects: Is It Worth It?" Australian Computing Education Conference. Newcastle.
- Kitao, S. K. and Kitao, K. (1996). *Testing Speaking*. <http://www.eric.ed.gov/ed398261>. Erişim tarihi: 01.04.2012.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, (139), 36-47.
- Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), 291-311.

- Kumpulainen, K. and Kaartinen, S. (2003). The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads. *The Journal of Experimental Education*, 71 (4), 333-370.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları – Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, (13), 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 213-226.
- Kuusisaari, H. (2012). Teachers' collaborative learning – development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (1), 50-62.
- Laurent, R. De S. (1993). *Konuşma Sanatı. (Çev. Cevdet Perin)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lave, J. (1996). *Situated Learning*. <http://hale.pepperdine.edu/~tehiggin/lave.html> Erişim tarihi: 12.09.2012.
- Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21 (2), 211-228.
- Levinson, S.C. (2006). On the human 'interaction engine'. In: Enfield, N.J., Levinson, S.C. (Eds.), *Roots of Human Sociality*, Berg, 39–69.
- Lim, H. (2007). *A Study of Self- and Peer-Assessment of Learners' Oral Proficiency*. New York: Camling Publications.

Lisans Programı (2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı). Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi.

Literature in English Teaching Syllabus, (2013). Lower and Upper Secondary, Curriculum Planning & Development Division Ministry of Education, Singapore. www.literatureenglish.gov.edu. Erişim tarihi: 17.12.2013.

London, M., ve Smither, J. W. (1995). Can multi-source feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations, and performance-related outcomes? theory-based applications and directions for research. *Personnel Psychology*, (48), 803-839.

Mcnamara, T. F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman Publications.

Meirink, J.A., Meijer, P.C., and Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), 145–164.

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

Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2011). *Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı (9- 12. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mills, J.E., and D.F. Treagust. (2003). Engineering education—Is problem-based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education*. www.aee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf. Erişim tarihi: 26.09.2011.
- Moser, H. (1965). *Deutsche Sprachgeschichte*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Nadler, D. P. (1994). *Communication Apprehension of Selected First-Year Students at Southern Illinois University at Carbondale*. Unpublished Doctoral Dissertation. Illinois: Southern Illinois University at Carbondale.
- Nist, I. S., Holschuh, P. J. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Noonan, B. and Duncan, C. R. (2005). *Peer and self-assessment in high schools*. Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal. www.americaneresearch.debt.us. Erişim tarihi: 09.12.2012
- O'Connell, D.C., Kowal, S., (2008). *Communicating with One Another: Toward a Psychology of Spontaneous Spoken Discourse*. New York: Springer Publications.
- Orhun Dedeoğlu, B. (2009). *İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.

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

Öner, M. (1999). *İlköğretim Okulları 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Özbay, M. (2003). Konuşma becerisi ve iyi bir konuşmanın ses özellikleri. *Jandarma Eğitim Dergisi*, (26), 18-22.

Özbay, M. (2005a). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim*, 33 (168), 116-125.

Özbay, M. (2005b). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, (16), 177-184.

Özdem, Y. (2010). *Konuşma Sanatı-Diksiyon*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

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

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

- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk Çelik, Z. (1999). *Türk Üniversiteleri İçin Türk Dili Dersi Program Modeli*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pang, N. S. K. (1996). "School Values And Teachers' Feelings: A Lisrel Model". *Journal of Educational Administration*, 34 (2), 64-83.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 545-95.
- Peçenek, D. (1999). İletişimci yaklaşımda sözel beceri öğretimi. *Dil Dergisi*, (75), 5-17.
- Pickering, M.J., and Garrod, S., (2004). Toward a mechanistic psychology of dialog. Behaviour. *Brain Sci.* (27), 169–190.
- Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. (Çev. Vural Ülkü). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Putnam, R.T., and Borco, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4–15.
- Richards, J. (2003). Current Trends in Teaching Listening and Speaking. *The Language Teacher*, 2 (3), 65-74.

- Robison, D. F. (2006). *Active Learning in A Large Enrollment Introductory Biology Class: Problem Solving, Formative Feedback and Teaching as Learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Brigham.
- Ryan, C. and Koschmann, T. (1994). *The Collaborative Learning Laboratory: A Technology-Enriched Environment to Support Problem-Based Learning*. Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference (15th, Boston, Massachusetts, June 13-15, 1994); IR 017 841. Erişim tarihi: 04.06.2012.
- Sağlam Yeşiltepe, Ö. (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2012). *Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe, Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi-Muğla İli Örneğinde*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sarıçoban, A. (2005). Attitudes of teachers and speakers toward pre-speaking activities. *Dil Dergisi*, (127), 44-53.
- Sataloff, R.T. (2005). *Professional Voice: The Science and Art of Clinical Care* (Third Ed., Vol. Iıı). San Diego: Plural Publishing.
- Saussure, F. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev. Berke Vardar, İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları.

- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. USA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Seefeldt, C. and Prohett, C. (2004). Power of language. *Scholastic Parent and Child*, 12 (1), 36-42.
- Sefercioğlu, M.N. (2001). Güzel Türkçemizin doğru telaffuzu meselesi. *Türk Yurdu, Türkçeye Saygı zel Sayısı*, 21 (162-163), 380-381.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim ğrenme ve ğretim*. 16. Baskı, Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Serarslan, H. (2006). Türk Hitabet Sanatı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 559-562.
- Sever, S. (2004). *Türkçe ğretimi ve Tam ğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2008). İlköğretim Dördüncü Sınıf ğrencilerinin Sesli Okuma Hataları İle Konuşma Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Anlamaya Etkisi. *Uluslar Arası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 14-16 Mayıs 2008. anakkale: Nobel Yayın Dağıtım.
- Silverman, D. (2000), *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Singer A. M. and Goldin-Meadow S. (2005). Children Learn When Their Teacher's Gestures and Speech Differ. *Psychological Science*, (16), 85-112.

- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Psychology*, 21 (1), 43-69.
- Slavin, R. E.; Stevens, R. J. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Sluijsmans, D. M. A. (2002). *Student involvement in assessment*. Doktora Tezi. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Smith, C. (2003). *Skills Student Use When Speaking and Listening*. Clearinghouse on Reading, English, and Communication. <http://www.eric.ed.gov>. Erişim tarihi: 24.07.2012.
- Sönmez, I. (2003). *Neden Aktif Öğrenme?. Eğitime Yeni Bakışlar 2* (Ed. Sünbül, A.M.). Ankara: Mikro Yayım Dağıtım.
- Stein, D. (1998). Situated Learning in Adult Education. Eric No: ED418250. Erişim tarihi:22.07.2012.
- Struyven, K., Doehg, F. ve Janssens, S. G. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching learning environment. *Learning and Instruction*, (16), 279-294.
- Stuart, C. (2004). *Etkili Konuşma*. İstanbul: Alfa/Aktüel Kitabevi.

- Suner, L. (1997). *Tiyatro Oyuncululuğunda Ses ve Konuşma Eğitimi: Deneysel Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenbay, N. (1991). *Alıştırımlı Diksiyon Sanatı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şenbay, N. (2011). *Söz ve Diksiyon Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taşdemir A. ve Tay B., (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 173-187.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, (8), 207–215.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6 (12), 90-112.
- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk dili dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlara etkisi. *Milli Eğitim*, (187), 86-102.

- Temizyürek, F. (2004). Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi, XII. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (4), 2769-2784, Ankara.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- The National Curriculum for England (1999). Department for Education and Employment, England.
- Türkçe Sözlük (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomas, E. M. Lewis, W. G. ve Apolloni, D. (2012): Variation in language choice in extended speech in primary schools in Wales: implications for teacher education, *Language and Education*, 26 (3), 245-261.
- Tomalan, T.H. (2010). *Konuşan Türkçe*. Ankara: Kent Kitap Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- Topping, K. J., Smith, E. F. , Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25 (2), 149-169.

Tuomi-Gröhn, T. (2003). *Developmental transfer as a goal of internship in practical nursing*. In T. Tuomi-Gröhn ve Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*, 21–47, Earli. Amsterdam: Pergamon.

Turaçoğlu, İ. (2011). Öğretmen Adaylarının Grup Araştırması Tekniğine Yönelik Öz Değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 39-47.

University of Saskatchewan (2000). *Instructional Approaches*. www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/approach/instrapp03.html. Erişim tarihi: 11.12.2012.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 59-67.

Uzun, A. ve Yurdabakan, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 51 – 69.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Valenzeno, L., Alibali, M.W., and Klatzky, R. (2003). Teachers' gestures facilitate students' learning: A lesson in symmetry. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 187–204.

Vaughn, S., Schumm, J.S., Klingner, J., and Saumell, L. (1995). Students' views of instructional practices: Implications for inclusion. *Learning Disability Quarterly*, (18), 236-248.

- Veenman, S., Denesen, E., Van Der Akker, A. and Van Der Rijt, J. (2005). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students during help seeking and help giving. *American Educational Research Journal*, 42 (1), 115-151.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 195-216.
- Vural, B. (2006). *Doğru ve Güzel Konuşma*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1965). *Thought and Language*. United States of America: The Massachusetts Institute of Technology.
- Waters, E.A. (1997). *Testing What You Teach: Speaking Skills in The Foreign Language Classroom*. Studies on Teaching 1997 Research Digest (Ed. Leah, P.M.). <http://www.eric.ed.gov ED418942>. Erişim tarihi: 17.11.2012.
- Webb, N. M., Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 1-2, 73-97.
- Weinstein, C.E. and Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. M.C. Wittrock (Yay.haz.), *Handbook of research in teaching*. 315-327. New York: Macmillan.
- Whirter, M. J. ve Voltan Acar, N. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: USA Yayıncılık.

- Wilkinson, G.A. (1996). *Enhancing Microteaching through Additional Feedback from preservice Administrators*. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 211–221.
- William C. M. and Stephen A. W. (1973). *Language and Man, Anthropological Issues* (Mouton Publishers) The Hague, Paris.
- Wilson, J.A. (1997). A Program to Develop The Listening and Speaking Skills of Children in A First Grade Classroom. *Research Report*. <http://www.eric.ed.gov> ED415566. Erişim tarihi: 12.10.2011.
- Winn, W. (1993). A Conceptual Basis for Educational Applications of Virtual Reality, Report No. TR-93-9, Human Interface Technology Laboratory, Washington Technology Center, University of Washington.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Allyn And Bacon.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2005). *Üniversiteler İçin Türkçe-2 Sözlü Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S.K. ve Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Millî Eğitim*, (171), 130-139.

Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaman, E. (2007). *Konuşma Sanatı*, Ankara: Savaş Yayınevi.

Yangın, B. (1994). *İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, K., Yetiş, K., Birinci, N. (2007). *Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri*. İstanbul: Beşir Kitabevi.

Yelok, V. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 581-606.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yıldız Çintaş, D. ve 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), 319-334.

Yörük, Y. (1989). *Güzel Konuşma ve Yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.

Zarefsky, D. (2005). *Public Speaking: Strategies for Success*. Boston: Pearson Education.

Zollinger, B. (1994). *Spracherwerbsstörungen*. Bern, 4. Auflage.

EKLER

EK 1. ETKİLİ KONUŞMA ÖLÇEĞİ

EK 2. KONTROL GRUBU UYGULAMA PLANI

EK 3. KONTROL GRUBU ÖĞRETİM PROGRAMI

EK 4. KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANLARI

EK 5. DENEY GRUBU UYGULAMA PLANI

EK 6. DENEY GRUBU ÖĞRETİM PROGRAMI

EK 7. DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANLARI

EK 8. ÖRNEK ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI

EK 1. ETKİLİ KONUŞMA ÖLÇEĞİ

Alt Boyutlar	Ölçekteki madde numarası	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Orta Derecede Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor.
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 ifade	12.	Duraklara uyumuyla konuşması daha anlaşılır hâle gelir.					
	13.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					
	14.	Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.					
	15.	Standart Türkçeyi (İstanbul Türkçesi) kullanır.					
Konuşmaya Odaklanma	16.	Nezaket kuralları çerçevesinde cümleler kullanır.					
	17.	Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.					
	18.	Sesinde kibirlilik hissedilir.					
	19.	Konuşmasında “ıı”, “aaa” “ihhh”, “eee” gibi seslere yer verir.					
Dinleyicileri Dikkate Alma	20.	Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.					
	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.					

EK 2. KONTROL GRUBU UYGULAMA PLANI

ETKİNLİKLER	İŞLENİŞ	SÜRE	DEĞERLENDİRME
1.Uygulamayla İlgili Bilgi Verme	1.Uygulamayla İlgili Bilgi Verme 2. Konuşma Yapılacak Konuları Belirleme	2 Saat	-----
2. İlk Uygulamalar (Ön Testler)	1. Hazırlıklı Konuşmaların Yapılması ve Değerlendirilmesi	2 Saat	Araştırmacı ve Gözlemcinin Değ. Öz Değ. Akran Değ.
3. Hazırlıklı Konuşma ve Doğrudan Öğretim Stratejisi	1. Doğrudan Öğretim Stratejisi Hakkında Bilgi Verme 2. Etkili Konuşma, Hazırlıklı Konuşmanın Özellikleri ve Türleriyle İlgili Bilgi Verme	2 Saat	-----
4. Açış Konuşmaları	1. Açış Konuşmaları Hakkında Bilgi Verme 2. Açış Konuşmaları Örnekleri İzleme 3. Hitabet ve Ses Kullanımıyla İlgili Bilgi Verme	2 Saat	
5. Münazara	1. Münazara Hakkında Bilgi Verme 2. Münazara Örnekleri İzleme	2 Saat	
6. Tekerleme	1. Sesin Doğru Kullanımı ve Doğru Telaffuz Hakkında Bilgi Verme 2. Tekerleme Örnekleri İzleme 3. Tekerlemeler Hakkında Bilgi Verme	2 Saat	
7. Ses Kullanımı	1. Vurgu, Tonlama ve Durak Hakkında Bilgi Verme 2. Sesini Etkili kullanan kişilerin	2 Saat	

konuşmalarından örnekler izleme			
8. Panel	1. Panel Hakkında Bilgi Verme 2. Panel Örneği izleme	2 Saat	
9. Mülakat	1. Mülakat Hakkında Bilgi Verme 2. Mülakat Örnekleri İzleme	2 Saat	
10. Şiir Dinletisi	1. Şiir Okuma Teknikleri Hakkında Bilgi Verme 2.Şiir Dinletisi Örnekleri İzleme	2 Saat	
11. Konferans ve Demeç	1. Telaffuz ve İfade Becerisi Hakkında Bilgi Verme 2. Konferans ve Demeç Hakkında Bilgi Verme 3. Konferans ve Demeç Örnekleri İzleme	2 Saat	
12. Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları	1.Tanıtım ve Kutlama Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları Hakkında Bilgi Verme 2. Tanıtım ve Kutlama Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları Örnekleri İzleme	2 Saat	
13. Sunuş Konuşmaları	1. Sunuş Konuşmaları Hakkında Bilgi Verme 2. Sunuş Konuşmaları Örnekleri İzleme	2 Saat	
14. Son Uygulamalar (Son Testler)	1. Konuların Belirlenmesi 2. Hazırlıklı Konuşmaların Yapılması ve Değerlendirilmesi	2 Saat	Araştırmacı ve Gözlemcinin Değ. Öz Değ. Akran Değ.

EK 3. KONTROL GRUBU ÖĞRETİM PROGRAMI

1. ETKİLİ SUNUM

AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
1.1. Anlatmak istediklerini somutlaştırır.	
1.2. Konuşmasında tutarlılığı (metnin bütünsel anlamı) sağlar.	Açış Konuşması: Açış konuşmaları üzerinde durulur.
1.3. Olumlu (yapıcı) bir üslup kullanır.	Münazara: Münazara hakkında bilgi verilir.
1.4. Konuşmasında bütünlük vardır.	
1.5. Konuşması anlaşılır ve tatmin edici özelliktedir.	
1.6. Doğru bilgiler verir.	
1.7. Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir.	

2. SESİ ETKİLİ KULLANMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR

ETKİNLİKLER

2.1. Sesini açık, net ve anlaşılır biçimde kullanır.

Tekerleme:

2.2. İşitilebilir bir sesle konuşur.

Tekerleme örneklerinden hareketle telaffuz ve boğumlama hakkında bilgi verilir.

2.3. Gereken yerlerde sesini yükselterek daha anlaşılır biçimde konuşur.

Ses Kullanımı:

Vurgu, tonlama ve durak hakkında bilgi verilir.

2.4. Konuşması anlaşılacak hızdadır.

3. DOĞRU ÜSLUP VE İFADEYLE HAZIRLIKLI KONUŞMALAR YAPMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR

ETKİNLİKLER

3.1. Uygun yerlerdeki vurgu ve duraklara uyumuyla anlaşılır biçimde konuşur.

Panel:

Panel hakkında bilgi verilir.

3.2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.

Mülakat:

Mülakat hakkında bilgi verilir.

3.3. Zengin bir kelime kadrosuyla konuşur.

3.4. Standart Türkçe ile konuşur.

3.5. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.

4. KONUŞMAYA ODAKLANMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
4.1. Dalgınlık ve tatsızlıktan uzak bir ses tonuyla konuşur.	Şiir Dinletisi: Şiir ve şiir okuma teknikleri hakkında bilgi verilir.
4.2. Sesinde kibirlilik hissedilmez.	
4.3. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.	Konferans ve Demeç: İfade becerisi, konferans ve demeç hakkında bilgi verilir.
4.4. Dikkati dağıtacak ayrıntılara girmeden, anlatım bozukluğu yapmadan konuşur.	

5. DİNLEYİCİLERİ DİKKATE ALARAK KONUŞMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
5.1. Dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanır.	Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları:
5.2. Dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır. (Geri bildirimlerden faydalanır.)	Tanıtım, kutlama, taziye, özür ve teşekkür konuşmalarının özellikleri üzerinde durulur.
5.3. Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.	Sunuş Konuşmaları: Sunuş konuşmaları hakkında bilgi verilir.
5.4. Konunun dinleyenler tarafından tam olarak anlaşılması için ilgili bütün terimleri açıklayarak kullanır.	

EK 4. KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANLARI

1. Hafta (3 Ekim 2011)

Uygulama hakkında öğrencilere bilgi verildi. Öğrenciler tarafından, alan uzmanlarının belirlediği konulardan biri seçildi. Öğrencilere en az üç dakika konuşacakları konuyla ilgili hazırlık yapmaları için bir hafta süre verildi. Öğrencilere doğrudan öğretim stratejisi açıklandı.

2. Hafta (10 Ekim 2011)

Öğrenciler seçtikleri konuyla ilgili konuşmalarını yaptılar ve bu konuşmalar araştırmacı ve bir öğretim elemanı tarafından “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirildi. Ön testleri oluşturan bu konuşmalar kamerayla kaydedildi. Böylece kısa süren bazı konuşmalar daha sonra kayıtlardan izlenerek değerlendirildi. Ayrıca aynı ölçekle öz ve akran değerlendirme de yapıldı. Akran değerlendirmede, öğrenciyi değerlendiren arkadaşlarının (39 öğrenci) verdikleri puanların ortalamaları alınmıştır.

3. Hafta (17 Ekim 2011)

Öğrencilere doğrudan öğretim stratejisi, etkili konuşmanın unsurları ve hazırlıklı konuşmanın özellikleri hakkında bilgi verildi. Hazırlıklı konuşma örnekleri izlendi.

Derslerde doğrudan öğretim stratejisine göre konuşma eğitiminin verileceği belirtildi. Konuşma becerisiyle ilgili detaylı bilgi verileceği ve sıklıkla hazırlıklı konuşma örneklerinin gösterileceği ifade edildi. Kitap okumanın konuşma becerisine katkısı vurgulandı ve öğrencilere aşağıdaki kitap listesi verildi.

Ahmet Hamdi Tanpınar- Beş Şehir
 Mehmet Akif Ersoy-Safahat
 Michel de Montaigne- Denemeler
 Mustafa Kemal Atatürk- Nutuk
 Nihat Sami Banarlı- Türkçenin Sırları
 Yahya Kemal Beyatlı- Eski Şiirin Rüzgârıyla
 Beşir Ayvazoğlu- Kuğunun Son Şarkısı

4. Hafta

AÇIŞ KONUŞMALARI

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Etkili Sunum (1.3, 1.4, 1.6, 1.7)*
MATERYALLER	: Atatürk'ün TBMM Beşinci Dönem İkinci Toplanma Yılı'nı Açarken Yaptığı Açış Konuşması, "Yeni Öğretim Yılı Açış Konuşması"
TARİH	: 24 Ekim 2011

* Numaralar öğretim programındaki kazanımları göstermektedir.

SÜREÇ

- Mustafa Kemal Atatürk'ün TBMM beşinci dönem ikinci toplanma yılını açarken yaptığı konuşma (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2007: 277) izlenir.
- Öğrencilere bu derste açış/açış konuşmaları üzerinde durulacağı belirtilir.
- Açış konuşmaları; resmî, ticarî vb. müesseselerin hizmete açılmasında ya da bu müesseselerin yıldönümleri gibi özel günlerde yapılan konuşmalardır. Ayrıca bir toplantının toplanma sebebi, toplantı sırasında neler üzerinde durulacağı ve toplantının nasıl yürütüleceğinin açıklanması da açış konuşması özelliği taşır. Açış konuşmalarında, sözü fazla uzatmadan orada bulunma amacı belirtilmeli ve olumlu bir üslup kullanılmalıdır. Açış konuşmasını yapan kişi konu üzerinde bilgi sahibi olmalı, tekrarlara yer vermemeli ve sözü iyi dileklerle sonlandırmalıdır.
- Öğrencilerden izledikleri açış konuşmasını değerlendirmeleri istenir. Öğrencileri cevapları yönlendirilerek; etkili bir konuşmada, olumlu (yapıcı) bir üslup kullanılması, konuşulanların sistemli bir fikre dayanması, verilen örneklerin günlük hayatla ilişkilendirilmiş olması ve konuşmanın anlaşılır ve tatmin edici özellikte olması, konuşmanın tam bir bütünlük içinde olması gerektiği belirtilir.
- Öğrencilere “Yeni Öğretim Yılı Açış Konuşması” metni dağıtılır. Metinden hareketle açış konuşmasının özelliklerini belirtmeleri istenir.
- Öğrencilere geri bildirimlerde bulunulur.

5. Hafta MÜNAZARA

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Etkili Sunum(1.1, 1.2,.1.5, 1.7)
MATERYALLER	: “Medya Toplumu Yönlendirir, Toplum Medyayı Yönlendirir” Konulu Münazara
TARİH	: 31 Ekim 2011

SÜREÇ

- Öğrencilere bu derste münazaranın özelliklerini öğrenecekleri söylenir.
- Münazara, bir konunun tez ve antitez biçiminde, en az üçer kişiden oluşan iki grup tarafından jüri ve dinleyiciler karşısında savunulmasıdır. Münazarada amaç doğruyu bulmak değil, öne sürülen fikri iyi savunarak jüriyi ikna edebilmektir. Konuşmacılar, grupların başkanları tarafından belirlenen sırayla, beş-yedi dakika arasında konuşarak sıralarını karşı grubun konuşmacısına bırakırlar. Münazaradan önce grup üyeleri konunun bölümlerini aralarında paylaşır ve düşüncelerini destekleyecek araştırmalar yapar. Münazarada önemli olan karşı grubun savunduğu fikirleri çürütecek örnekler vererek açıklamalar yapmaktır. Konuşmaların süresini belirleyen jüri, konuşmacıları; etkili konuşma becerisi ve ikna yeteneğine göre değerlendirir.
- Konuşmalarda inandırıcı olmaya dikkat edilmesi, bunun için doğru bilgiler vermenin yanında konuşulanlara inandığını gösteren olumlu bir üslup kullanılması gerektiği ifade edilir.

- Örnek münazara konuları:

Birey toplumdaki önemlidir.

Gelecekte ne olacağı değil geçmişte ne olduğu önemlidir.

Ekonomik kalkınma uğruna çevreden taviz verilebilir.

Gençlik, gün geçtikçe kötüye gidiyor.

Gazeteler, her haberi yayımlamalıdır.

Doğru, her yerde söylenmelidir.

Para, beyinden daha kullanışlıdır.

Gelenekler, gelişmenin önünde engeldir.

Spor, kitleleri uyutur.

- “Medya toplumu yönlendirir, toplum medyayı yönlendirir” konulu münazara örneği izlenir. Öğrencilerden, münazaradaki düşüncelerin nasıl desteklendiğine ve günlük hayatla nasıl ilişkilendirildiğine dikkat etmeleri istenir.

- Doğru biçimde yapılmayan konuşmalarda bütünlük olmadığı ve bu konuşmaların dinleyenleri de tatmin etmediği belirtilir. Ayrıca bazı kelimelerin kendine çok benzeyen başka bir kelimeyle karıştırılarak yanlış olarak kullanılmasının konuşmanın etkililiği azalttığı ifade edilir. Birbiriyle karıştırılan kelimelere örnekler verilir:

Nüfus: İnsanlar
itibar.

Nüfuz: Sözü geçme, saygınlık,

Tefriş etmek: Döşemek, düzenlemek.

Teşrif Etmek: Şerefliendirmek.

Delalet: Yol gösterme, deliller.

Dalalet: Doğru yoldan şaşma.

Muhabere: Haberleşme.

Muharebe: Savaş.

İhtiyat: Ölçülü davranma.

İtiyat: Alışkanlık.

İhtilaf: Anlaşmazlık.

İtilaf: Anlaşma.

Mütevazi: Eşit, paralel.

Mütevazı: Alçakgönüllü.

Maruz (kalmak): Bir olay veya bir durumla karşı karşıya kalmak.

Mazur (görmek): Hoş görmek, kusura bakmamak.

Maraz: Hastalık.

- Öğrencilerden izledikleri münazarada tespit ettikleri önemli noktalar sorulur ve münazarada yapılan konuşmaları değerlendirmeleri istenir. Cevaplardan hareketle geri bildirimlerde bulunulur.

6. Hafta

TEKERLEME

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR:	Sesi Etkili Kullanma (2.1, 2.2,.2.3)
MATERYALLER	: “Kekere Mekere Üzerine” Tekerlemesi ve Tekerleme Örnekleri.
TARİH	: 7 Kasım 2011

SÜREÇ

- Zeki Müren’in sesinden “Kekere Mekere Üzerine” tekerlemesi izletilir.

- Öğrencilere bu derste tekerlemeler vasıtasıyla sesin doğru kullanımı ve telaffuz üzerinde durulacağı söylenir.

- Tekerlemeler, birbirine benzeyen ses ve kelimelerin bir arada bulunduğu ahenkli söyleyişe sahip türlerdir. Sesi doğru kullanma ve doğru telaffuz sayesinde konuşmaların açık, net ve anlaşılır olacağı belirtilir. Konuşmada ses önemli öğelerden biridir. Gereken yerlerde ses yükseltilmesi ve gereken hızda konuşmak anlatılanları daha anlaşılır hâle getirilecektir.

- Ses kalitesini arttırmak için nefes çalışmaları, ses kaslarını rahatlatma çalışmaları, bir metni okuma sırasında nefes alış yerlerini kontrollü olarak belirleme çalışmalarının önemine değinilir.

- Tekerlemelerde telaffuzu zor olan kelimeler ve sesin kullanım özellikleri üzerinde durulur.

- Öğrencilere tekerleme örnekleri dağıtılır ve öğrencilerin tekerlemeleri söylemeleri istenir.

- Öğrencilere geri bildirimlerde bulunularak ses kullanımındaki ve telaffuzdaki yanlışlıkları düzeltilir.

7. Hafta

SES KULLANIMI

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Sesi Etkili Kullanma (2.1, 2.2,.2.3, 2.4)
MATERYALLER	:“Atatürk’ün Kaleminden Cumhuriyet’in İlanı” ve “Mehmet Akif Ersoy” belgeselleri, “Çanakkale Geçilmez“ Oyunu.

TARİH

:14 Kasım 2011

SÜREÇ

- Öğrencilere bu derste ses kullanımları üzerinde durulacağı ve böylece sesin daha etkili nasıl kullanılabileceğinin öğrenileceği söylenir.

- “Atatürk’ün Kaleminden Cumhuriyet’in İlanı” ve “Mehmet Akif Ersoy” belgeselleri izletilir ve seslendirmeler üzerinde konuşulur.

- Sesin açık, net, anlaşılır, işitilebilir olması, gereken yerlerde sesin yükselmesinin ve anlaşılacak hızda konuşmanın önemine değinilir.

- Konuşmada ses tonu sözün, fikrin ve duygunun mahiyetine uygun bir tarzda ayarlanmalıdır. Sesin duyguları yansıtmaya, heyecanları duyurmaya, her anlamı ifadeye elverişli olması ve yerine göre tonunu değiştirmesi konuşanın başarısı için önemli bir etkidir.

- Ses, diyaframdan başlayarak birçok organın işbirliği sonucu oluşmaktadır. Fiziksel nedenler ya da kısık sesle konuşma alışkanlığından dolayı ses istenen şekilde çıkarılamayabilir. Ses zayıflığını gidermek için soluk alıp vermeden başlayarak harf ve kelime sesletimleri üzerinde çalışılmalıdır.

- Sesin işitilebilirliğini artırmak için şu alıştırmalar yapılır:

- Kelimeler hecelere bölünerek yüksek sesle söylenir. “A-lış-tır-ma, ya-pa-bi-lir-lik vb.”

- Cümleler ilk kelimedenden son kelimeye kadar aynı ses yüksekliğinde söylenir.

“Edebiyat insanın duygu ve düşünce dünyasına hitap eden bir sanattır.”

- Cümleler ikiye bölünerek ilk yarısı yakında biriyle konuşmuş gibi diğer yarısı uzaktaki bir topluluğa konuşmuş gibi söylenir.

“Bu işi başarmanın ne kadar zor olduğunun farkındayım, ancak bütün başarılar zorlu yolların sonundadır.”

- Paragrafı önce yavaşça, sonra kalabalığa sesinizi duyurmak için okuyun.

“Artık zamanın hükmü altındayız. Asırlar, yıllar bir tarafa dakikaların kıskacındayız. Hayat gün denilen sürenin dakika denen demirlerinin arasında geçiyor. Bu demirlerden yara almadan geçebilmeye çalışıyoruz. Demirlerin arasında kalırsak canımız acıyor, geçerse de can havliyle ve telaşla günü tamamlamanın yorgunluğunu yaşıyoruz. Bunun adı çağ, zaman, günümüz... şimdi bu demirleri biraz görmemeye çalışarak bir kahve içelim. Zamanı durdurup etrafa bakalım ve ilk hissettiğimiz kahvenin kokusu olsun.”

- Aşağıdaki cümleler anlamın gerektirdiği duyguyu yansıtacak şekilde okutulur.

Daha ne kadar dayanabilirim bilmiyorum.

Eminin mantıklı bir açıklaman vardır.

İnanamıyorum, kabul edilmişim.

Dikkat et, düşeceksin.

- Öğrencilere sesin istenen biçimde çıkarılabilmesi için ses organlarının gevşemesiyle ses çalışmalarının yapılmasının etkili olduğu belirtilir. Bunun için üst-alt dudak kaslarını, alt çene kaslarını gevşeterek hafifçe nefes alıp verme ve sesletim çalışmaları yapılır.

- Öğrencilere “Çanakkale Geçilmez” oyun metni dağıtılır ve onlardan oyunda geçen diyalogları uygun duygu tonlamalarına göre nasıl seslendirmeleri gerektiği sorulur.

- Öğrencilere geri bildirimlerde bulunulur.

8. Hafta

PANEL

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	:Doğru Üslup ve İfadeyle Hazırlıklı Konuşmalar Yapma (3.1, 3.2,.3.3, 3.4)
MATERYALLER	: “Türkçe Üzerine” Paneli
TARİH	:21 Kasım 2011

SÜREÇ

- Bu derste panelin özellikleri üzerinde durulacağı söylenir.
- Bir konunun, o alanın uzmanları tarafından sohbet havası içinde dinleyiciler önünde tartışılmasına panel denir. Panelde amaç bir sonuca varmak değil, konuyu çeşitli yönleriyle ele alarak tartışmaktır. Bir masanın çevresinde oturan panel başkanı ve sayıları üç ile altı arasında değişen panel üyeleri tartışılacak konunun uzmanlarından oluşur. Başkan öncelikle konuyu ve konuşmacıları tanıtır, konuşmacıların sırası ve süresiyle ilgili bilgi verir. Daha sonra konunun açıklanmasına yönelik sorular sorarak paneli yürütür. Konuşmacılar sırayla görüşlerini ifade ettikten sonra eğer zaman varsa her konuşmacıya ikinci kez söz verilebilir. Panelin sonunda soru-cevap bölümünün olup olmayacağı da panel başkanı tarafından belirlenir.

- Prof. Dr. Muharrem Ergin, Prof. Dr. Hasan Eren, Prof. Dr. Faruk K. Timurtaş ve Ahmet Kabaklı'nın katılımıyla gerçekleştirilen “Türkçe üzerine” paneli (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2007: 293) izlenir.

- Panel izlenirken katılımcıların konuşmalarındaki yazılışları aynı, anlamları ve söylenişleri farklı olan kelimelerden örnekleri tespit etmeleri istenir.

- Aşağıdaki kelimelerin telaffuzları üzerinde durulur.

Örnekler:

Dahi (bile)	Dâhi (deha sahibi olan kimse)
Vakıf (para, mülk)	Vâkıf (bilen, vakfeden)
Adet (sayı)	Âdet (gelenek, alışkanlık)
Alem (bayrak)	Âlem (dünya, evren)
Ama (fakat)	Âmâ (görmez, kör)
Nazım (manzume)	Nâzım (düzenleyen)
Yar (uçurum)	Yâr (sevgili)
Adem (yokluk)	Âdem (insan)
Aşık (ayak bileğindeki kemik)	Âşık (vurgun, tutkun)
Nar (bir meyve)	Nâr (ateş)
Tabi (elbette)	Tâbi (bağımlı)

- Konuşmada mümkün olduğu kadar zengin bir kelime kadrosu kullanılmalı; sınırlı bir dilden, tekrarlanan belli kelimelerden kaçınılmalıdır.

- Konuşmalarda vurgu, tonlama ve duraklara dikkat edilmesinin önemi belirtilir.

- Konuşmada ses tonu sözün, fikrin ve duygunun mahiyetine uygun bir tarzda ayarlanmalıdır. Sesin duyguları yansıtmaya, heyecanları duyurmaya, her anlamı ifadeye elverişli olması ve yerine göre tonunu değiştirmesi konuşanın başarısı için önemli bir etkidir. Bunun için vurgu, tonlama ve duraklara dikkat edilmelidir.

- Vurgu, söze duygu ve ahenk katmakla konuşmayı tekdüzelikten kurtarır. Vurgusuz konuşma olmaz, önemli olan bilerek ve yerinde yapılan vurgudur. Sözcük vurgusu, cümle vurgusu, mısra vurgusu ve şiddet vurgusu olmak üzere 4 çeşit vurgu vardır. Bir sözcükteki hecelerden birinin öteki hecelere göre daha baskılı söylenmesine sözcük vurgusu denir. Cümlede bazı sözcüklerin söyleyiş ve cümledeki görevi bakımından baskılı söylenmesine cümle vurgusu denir.

- Vurgu, mısralarda daha kuvvetle hissedilir. Ahengi sezdirmek için mısraların kimi heceleri üzerine baskı yapılarak okunur. Cümlede kızgınlığı, sevinci, hiddeti, beğenmeyi ve uyarmayı ifade eden kimi sözcükler üzerine dikkati çekmek için daha baskılı söylenir. Bu vurguya şiddet vurgusu adı verilir.

Örnekler:

- (benim) çocuğUM
- (ben) çoCUğum
- (Hey!) Çocuğum!
- “Adam çok beyaz” “Adam çok, bey az.”
- “Bin yüz yirmi, beşe bölünür” “Bin yüz, yirmi beşe bölünür” “Bin, yüz yirmi beşe bölünür” “Yağmur yağar saraylar ıslanır” “Yağmur yağarsa raylar ıslanır”
- “Elindeki kalemi bana ver” (Cebindeki ya da ötekini değil)
- “Elindeki kalemi bana ver” (Senin işine yaramıyorsa)
- “Elindeki kalemi bana ver” (Başkasına verme)

- “Elindeki kalemi bana **ver**” (Vermezsen zorla alırım) (Tomalan, 2010: 42-46)
- Öğrencilere bir panel örneği dağıtılır ve metin üzerinde vurgu ve tonlamaları göstermeleri istenir. Cevaplardan hareketle geri bildirimlerde bulunulur.

9. Hafta

MÜLAKAT

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Doğru Üslup ve İfadeyle Hazırlıklı Konuşmalar Yapma (3.1, 3.4,.3.5)
MATERYALLER	: Tahsin Banguoğlu Mülakatı
TARİH	:28 Aralık 2012

SÜREÇ

- Bu derste mülakatın özelliklerinin öğrenileceği belirtilir.
- Mülakat, toplumu ilgilendiren bir konunun uzman bir kişi tarafından detaylı olarak açıklanması ya da ünlü bir kişinin çeşitli konularla ilgili görüşlerinin tanıtılması amacıyla yapılır. Her iki durumda da konu ve mülakatı veren hakkında önceden bilgi edinilmesi konuyu açıklayıcı sorular sorulması bakımından önemlidir. Mülakatı yapan kişi nazik olmalı, konuyu dağıtmadan yerinde sorularla karşısındaki kişiyi konuşturabilmelidir.

- Mülakatın yapılırken detaylı kaynak tarama, amaç tespiti, mülakatın esasını teşkil eden konuyu sınırlandırma, izleyicilere verilecek mesaj, mülakatın sorularının tasnif edilerek sıralanması, konuşmanın nasıl bir dille yapılacağı önceden belirlenmelidir.
- TRT'nin 1985 yılında Tahsin Banguoğlu ile yaptığı bir mülakat (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2007: 307) izlenir.
 - Mülakatta geçen bazı kelimelerden hareketle öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için aşağıdaki kelimelerin anlamları ve telaffuzları üzerinde durulur.

Kelime:**Telaffuzu:**

Abad: Mamur, bayındır.

a:ba:d

Abide: Eser, anıt

a:bide

Amiyane: Adice, bayağı, sıradan.

a:miya:ne

Araz: Hastalık belirtisi.

a:raz

Asude: rahat, dinç, sessiz.

a:su:de

Atıl: boş, faydasız.

a:TIL

Ati: Gelecek, istikbal.

a:ti:

Azami: en çok.

A:zami:

Gıyaben: arkasından, kendisi yokken

gıya:ben

Gurup: batış, güneşin batışı.

guru:b

İrticalen: birdenbire, düşünmeden, doğaçlama.

irtica:len

Kat'i: kesin

KaT/i:

Katil: öldürme	KAtil
Katil: İnsan öldüren.	KA: til.
Mamafih: bununla birlikte	ma:ma:fih.
Miad: belirtilen zaman, tanınan süre.	mi: a:d
Tafsilat: ayrıntılı açıklama.	tafsi:la:t
Temayül: eğilim, meyletme.	tema:yül
Tevazu: alçak gönüllülük.	tevazu:
Vakur: ağırbaşlı, temkinli.	vAKu:r
Viran: yıkık, harap.	vi:ra:n
Zayi: kayıp, yitik.	za:yi

- Uygun yerlerdeki vurgu ve duraklara uyumuyla anlaşılır biçimde konuşur. Standart Türkçe ile konuşulmalı ve bütün konuşma süresince nezaket kurallarını uyulmalıdır.

- İzlenen mülakattaki özellikleri öğrencilerin sıralaması istenir ve cevaplardan hareketle öğrencilere geri bildirimlerde bulunulur.

10. Hafta ŞİİR DİNLETİSİ

DERS : Sözlü Anlatım
SINIF : Türkçe Eğitimi I

YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Konuşmaya Odaklanma (4.1, 4.2,.4.3, 4.4)
MATERYALLER	: “Deniz Kızı” ve “Yaşıyor Musun” Şiirleri, Şiir Dinletisi Örneği
TARİH	:12 Aralık 2011

SÜREÇ

- Şiirleri daha etkili bir biçimde okuyabilmek için bu derste şiir okuma tekniklerini öğrenileceği söylenir.
- Güzel ve etkili şiir okuma, anlamına gelen inşat bir tür sunum konuşmasıdır. Şiir okurken vurgu ve tonlama gibi ses özelliklerinin yanı sıra jest ve mimiklerin doğru kullanılması da şiirin duygusunun dinleyicilere geçmesinde etkilidir.
- Şiirin duygusunu yansıtabilmek için şairin hayal dünyasını anlayabilmek gerekir. Şiirler dalgınlık, tatsızlık ve kibirlilikten uzak bir ses tonuyla, gereksiz sesler çıkarmaktan ve yapay tavırlardan kaçınarak okunmalıdır.
- Etkili şiir okumak için şiir birkaç kez okunmalıdır. Şiirde geçen bütün kelimelerin anlamlarının bilinmesi şiirin duygu dünyasını yansıtabilmek bakımından önemlidir.
- Öğrencilere Müşfik Kenter’in sesinden Orhan Veli’nin “Deniz Kızı” ve “Yaşıyor musun” şiirleri dinletilir.
- Şiirdeki ses unsurları üzerinde konuşulur.

Öğrencilere okumaları için verilen şiirler:

Faruk Nafiz ÇAMLIBEL- Han Duvarları

Yahya Kemal BEYATLI- Deniz Türküsü (Eski Şiirin...)

Attila İLHAN- Ben Sana Mecburum

Orhan Veli KANIK- İstanbul’u Dinliyorum

Mehmet Akif ERSOY- Âtiyi Karanlık Görerek Azmi Bırakmak

• Öğrencilere sıklıkla yanlış telaffuz edilen kelimelerden örnekler gösterilerek bu kelimeleri doğru telaffuz etmeleri istenir.

Sözcüğün Yazımı	Doğru Sesletim	Yanlış Sesletim
Aferin	A:ferin	A:ferim
Ahize	A:hize	Ahi:ze
Ahlâkı	Ahlâ:kı	Ahlâğ1
Akıbet	A:kıbet	Ak1:bet
Akraba	Akraba:	Akra:ba
Alerji	Alerji	Allerji
Ataşe	Ataşe	Ateşe
Avukat	Avukat	Avkat
Ayar	Ayar	A:ya:r
Azerbaycan	A:zerbaycan	Azerbaycan
Bakiye	Bakiye	Ba:kiye
Bayram	Bayram	Baryam
Blôk	Blôk	Bilôk
Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	Cumurbaşkanı
Demokrasi	Demokrasi	Demokra:si
Dinozor	Dinozor	Dinazor
Doküman	Doküman	Döküman
Ekşi	Ekşi	Eşki
Entelektüel	Entelektüel	Entellektüel
Erozyon	Erozyon	Erezyon
Eşek	Eşek	Eşşek
Eşkiya	Eşkiya:	Eşkiya:
Gazete	Gazete	Gaste

Gazap	Gazap	Ga:zap
Hakem	Hakem	Ha:kem
Hakikaten	Hakikaten	Hakkaten
Hakkâri	Hakkâ:ri	Hakka:ri
Halit	Ha:lit	Halit
Halûk	Halûk	Ha:lûk
Hamit	Ha:mit	Hamit
Herkes	Herkes	Herkez
Hoparlör	Hoparlör	Hoporlör
Hukuka	Huku:ka	Hukuğa
Hükûmet	Hüküumet	Hükü:met
İddianame	İddianame	İddaname
İkamet	İka:met	İkâ:met
İnisiyatif	İnisiyatif	İnsiyatif
Kahve	Kahve	Ka:ve
Karakter	Karakter	Karekter
Karate	Karate	Karete
Katil	Ka:til	Katil
Katil Zanlısı	Katil Zanlısı	Ka:til zanlısı
Kibrit	Kibrit	Kirbit
Kirpik	Kirpik	Kiprik
Koleksiyon	Koleksiyon	Kolleksiyon
Kolektif	Kolektif	Kollektif
Komiser	Komiser	Komser
Köprü	Köprü	Körpü
Kurdele	Kurdele	Kurdelâ
Lâik	Lâik	Lâ:ik
Lâkap	Lâkap	Lâ:kap
Lânet	Lânet	Nâlet
Lise	Lise	Li:se

Makam	Makam	Ma:kam
Makine	Makine	Makina
Meydana gelmek	Meydana gelmek	Meyda:na gelmek
Şarj	Şarj	Şarz
Şefkat	Şefkat	Şevkat
Şoför	Şoför	Şöför
Tarikat	Tari:kat	Ta:rikat
Tekrar	Tekrar	Tekrardan
Terörist	Terörist	Terorist
Yalnız	Yalnız	Yanlız
Yanlış	Yanlış	Yalniş
Yararı	Yararı	Yara:rı
Yarın	Yarın	Ya:rın
Zararı	Zararı	Zara:rı
Züccaciye	Züccaciye	Züccaciye

•Öğrencilere bir şiir dinletisinde yer alan şiirler verilir ve her bir şiirin nasıl okunması gerektiği ile ilgili görüşlerinizi belirtmeleri istenir. Öğrencilere geri bildirimlerde bulunulur.

11. Hafta

KONFERANS VE DEMEÇ

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Sesi Etkili Kullanma (2.1, 2.3, 2.4)
MATERYALLER	:“Türk Edebiyatına Umumî Bir Bakış” Konferansı,

Demeç Örnekleri.

TARİH

: 19 Aralık 2011

SÜREÇ

- Öğrencilere bu derste konferans ve söylevin nasıl verileceğini kavrayacakları ve böylece dinlenen konferans ve demeçleri daha iyi anlayabilecekleri belirtilir.
- Alanında uzman bir kişinin bilgi vermek amacıyla topluluk karşısında yaptığı konuşmaya konferans adı verilir. Uzun bir araştırma ve inceleme süreci gerektiren konferans, sanat, eğitim, ekonomi ve bilim gibi çeşitli konularda verilebilir. Konferansı veren kişi, konuştuğu konuyla ilgili terimleri dinleyicilerin anlayabileceği şekilde açıklayarak kullanır. Konuşmacı, ilgiyi canlı tutabilmek için özellikle ses kullanımına dikkat etmelidir. Konferansta hitabet önemlidir.
- “Hitabet, gayesi insanları ikna etmek olan bir söz sanatıdır. Sözü güzel söylemekten maksat, bir düşüncüyü, bir anlayışı yaymak, onu dinleyicilere aşılaktır. Hitabetin, dinî, askerî, siyasî, hukukî ve akademik olmak üzere belli başlı beş türü vardır” (Serarslan, 2006: 559-562).
- Hitabette, içten konuşmak ve sesi iyi kullanmak esastır. Hitabetin girişi dikkat çekici olmalı ve akılda en çok kalanların son söz olmasından dolayı da bitiş etkili olmalıdır. Hitabetin inandırıcılık kazanması için konuşma, örnekler ve belgelerle desteklenmelidir.
- Demeç herhangi bir sorun hakkında ilgili yetkilinin yayın organlarına yaptığı açıklamadır. Kısa ve açık cümlelerden oluşan demeç, kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla verilir. Demeç veren yetkili, üslubuna, doğru bilgiler vermeye ve abartılı davranışlar sergilememeye ve dikkat etmelidir. Demecin kısa olması, konuşmacının sunum becerilerini etkili kullanmasını gerektirmektedir.

- Fuad Köprülü'nün Birinci Tarih Kongresinde 6 Temmuz 1932'de verdiği "Türk Ebediyatına Umumî Bir Bakış" isimli konferans izlenir.
- Dalgalılık, tatsızlık ve kibirlilikten uzak bir ses tonuyla, gereksiz sesler çıkarmadan ve dikkati dağıtacak ayrıntılara girmeden, anlatım bozukluğu yapmadan konuşmanın etkililiğine değinilir.
- Yanlış kullanılan ifadelere örnekler verilir:

Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Strese girmek	Stres olmak
Etkilemek	Etki yapmak
Şoke olmak	Şok olmak
Paniğe kapılmak	Panik olmak
Yunan	Yunanlı
Tasarlamak	Dizayn etmek
Gizlemek	Kamufle etmek
Doğrulamak	Konfirme etmek
Başlamak	Start almak
Dayatmak	Empoze etmek
Denetlemek	Çek etmek
Görmezlikten gelmek	Görmemezlikten gelmek

- Öğrencilere bazı program ve haber sunucularının konuşmalarından örnekler izletilir. Sunucuların Türkçe kullanımları üzerinde konuşulur.
- Öğrencilere konferans ve demeç örnekleri dağıtılır. Bu konferans ve demeç metinlerini bir öğrenci sesli olarak okur ve diğer öğrenciler metin üzerinden takip ederler.
- Öğrencilere konferans ve demeci diğer hazırlıklı konuşma türlerinden ayıran özellikler sorulur ve cevaplardan hareketle geri bildirimlerde bulunulur.

12. Hafta

TANITIM, KUTLAMA, TAZİYE, ÖZÜR VE TEŞEKKÜR KONUŞMALARI

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	:Dinleyicileri Dikkate Alarak Konuşma(5.1, 5.2,.5.3)
MATERYALLER	: “Kelimelerini Değiştir, Dünyanı Değiştir (Change Your Words, Change Your World)” İsimli Kısa Film, Kutlama ve Tanıtım Konuşması Örneği
TARİH	: 26 Aralık 2011

SÜREÇ

- Öğrencilere bu derste tanıtım, kutlama, taziye, özür ve teşekkür konuşmalarının nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili bilgi sahibi olacakları söylenir.
- Tanıtım konuşmaları; insanların ilgi duyacağı, kişi, eser ya da bir yer hakkında bilgi verilen konuşmalardır. Tanıtılan bir kişiye; adı, soyadı, varsa unvanı, mesleği ve mesleği ile ilgili çalışmaları belirtilir. Bir eser tanıtılırken eserin şekil özelliklerinin yanında içerikle ilgili de bilgi verilerek bir anlamda eserin eleştirisi yapılır. Bir yer tanıtılırken ise o yerin öne çıkan özelliklerinden bahsedilir.
- Kutlamada önce kutlamaya sebep olan olay belirtilir (sınavı başarmışsınız, ödül kazanmışsınız, göreve atanmışsınız...). Bu olaydan duyulan sevinç, içten, abartısız biçimde belirtilir. Kutlama sözleri kısa olur. Kutlanan da bu sözlerden sevinç duyduğunu belirtir.

- Taziye konuşmalarında acının paylaşıldığı belirtilmeli ve kişiye destek olduğunu bildiren kısa sözlere yer verilmelidir.
- Özür konuşmalarında, verilen rahatsızlıktan duyulan üzüntü kısaca dile getirilir. Teşekkür konuşmalarında ise memnuniyeti belirten sözler seçilir.
- Bu konuşmalarda muhatabın statüsü, konuşulan yer ve yüz- beden ifadeleri dikkate alınmalıdır. Konuşulan kişiden gelen tepkilere göre konuşma şekillendirilir. Gerekliyse ilgiyi canlı tutmak için mizahtan yararlanılır. Dinleyicilerin değerli olduğu onlara hissettirilir.
- “Kelimelerini Değiştir, Dünyanı değiştir (Change your words, change your world)” isimli kısa film izlenir.
- Kısa filmdeki kelime kullanımı üzerinde konuşulur.
- Öğrencilerden aşağıda verilen örnek durumlardan istedikleri örneği seçmeleri, böyle bir durumda duygu ve düşüncelerini en iyi nasıl ifade edebileceklerini belirleyerek bir konuşma metni yazmaları istenir.
- Bir arkadaşınız bir spor yarışmasında birinci gelir ve madalya kazanır. Arkadaşınızın bu başarısından gurur duyduunuz ve onu kutlamak istiyorsunuz. Arkadaşınıza ve elde ettiği bu başarıya ilişkin duygu ve düşüncelerinizi ona nasıl ifade edersiniz?
- Büyükannenizin çok hastalandığını ve sizi görmek istediğini öğrendiniz. Uzun zamandır onu görmediğinizi düşündünüz ve biraz da suçluluk duygusu hissettiniz. Büyükannenize karşı gerçek düşüncelerinizi ve onu ne kadar çok sevdiğinizi göstermek istiyorsunuz. Nasıl bir yol bulurdunuz?
- En çok okuduğunuz kitabı ya da en son izlediğiniz filmi çok beğendiniz ve arkadaşlarınıza da önermek istiyorsunuz. Arkadaşlarınıza bir tanıtım konuşması hazırlayınız.

- Üst komşunuzun babasını kaybettiğini öğrendiniz. Komşunuz için bir taziye konuşması hazırlayınız.
- Emekli bir öğretmen görev yaptığınız okula çok sayıda kitap armağan etti. Nasıl teşekkür ederdiniz?
- Birkaç kutlama ve tanıtım konuşmaları örnekleri daha izlenir. Örnekler izlendikten sonra dinleyicilerin özelliklerine göre nasıl daha etkili bir konuşma yapılabileceği öğrencilere sorulur ve cevaplardan hareketle geri bildirimlerde bulunulur.

13.Hafta

SUNUŞ KONUŞMALARI

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Dinleyicileri Dikkate Alarak Konuşma (5.2, 5.3, 5.4)
MATERYALLER	: “İncir Çekirdeği” Programı ve Sunuş Konuşmaları Örnekleri
TARİH	: 2 Ocak 2012

SÜREÇ

- Bu derste sunuş konuşmalarının özelliklerinin öğrenileceği belirtilir.
- Sunuş konuşmaları; düzenlenen programlarda konuşmacıların dinleyicilere takdimi ve programın akışını sağlar. Sunuş konuşması yapan kişi,

konuşmanın başında dinleyicilere uygun bir hitapla “hoş geldiniz” der ve konuşma boyunca nazik bir dil kullanılır. Sunuş konuşmasını yapan kişi konuşmasına hazırlık yapmalı ve konuşmasında gereksiz ayrıntılara yer vermemelidir. Takdim sırasında konuşmacıların kısa özgeçmişleri ve çalışmalarından bahsetmek dinleyicilerin konuşmacı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır.

- “İncir Çekirdeği” isimli edebiyat programından Hilmi Yavuz ve Beşir Ayvazoğlu’nun konuşmaları izlenir.

- İzlenen sunuş konuşmasını öğrencilerin değerlendirmeleri istenir ve cevaplardan hareketle dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanılmasının, dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alınmasının, dinleyicilerin değerli olduğunun onlara hissettirilmesinin ve konunun dinleyenler tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlamak için konuyla ilgili bütün terimlerin açıklanarak kullanılmasının gereği ifade edilir.

- Öğrencilere bazı sunuş konuşmaları örnekleri dağıtılır ve bu örneklerden sunuş konuşmalarının özelliklerini söylemeleri istenir. Öğrencilere geri bildirimlerde bulunulur.

14. Hafta (9 Ocak 2012)

- Ön test olarak verilen konular arasından öğrencilerin seçerek konuşmaları sağlanır. Bu konuşmalar son testlerdir. Yine kamerayla kaydedilir ve iki öğretim elemanı tarafından Etkili Konuşma Ölçeği kullanılarak değerlendirilir. Ayrıca aynı ölçek kullanılarak öz ve akran değerlendirme yapılır.

- Uygulamalar öğrencilerle birlikte değerlendirilir. Konuşmalarındaki gelişim üzerinde durulur.

EK 5. DENEY GRUBU UYGULAMA PLANI

ETKİNLİKLER	İŞLENİŞ	SÜRE	DEĞERLENDİRME
1.Uygulamayı Tanıtma	1.Uygulamayla İlgili Bilgi Verilmesi 2. Konuşma Yapılacak Konuları Belirleme	2 Saat	-----
2. İlk Uygulamalar (Ön Testler)	1. Hazırlıklı Konuşmaların Yapılması ve Değerlendirilmesi	2 Saat	Araştırmacı ve Gözlemcinin Değ. Öz Değ. Akran Değ.
3. Hazırlıklı Konuşma ve Etkileşimli Öğretim Stratejisi,	1.Etkili Konuşma ve Hazırlıklı Konuşma Hakkında Bilgi Verme 2.Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Özellikleri ve Konuşma Becerisiyle İlişkisi, Akran ve Öz Değerlendirme Hakkında Bilgi Verme 3.Açış Konuşmaları Hakkında Bilgi Verme 4.Yapılacak Açış Konuşmaları için Konuları ve Grupları Belirleme	2 Saat	-----
4.Açış Konuşması Yapma	1. Açış Konuşmalarının Yapılması ve Değerlendirilmesi 2.Münazara Hakkında Bilgi Verme 3. Yapılacak Münazara için Konuları ve Grupları Belirleme	2 Saat	
5. Münazara Yapma	1. Münazara Yapma ve Değerlendirme 2. Doğru Telaffuz ve Tekerlemeler Hakkında Bilgi Verme	2 Saat	
6. Tekerleme Söyleme	1. Tekerlemeler Söyleme ve Değerlendirme 2. Sesin Doğru Kullanımı Hakkında Bilgi Verme 3.Yapılacak Belgesel Seslendirmeleri için Konuların ve Grupların Belirlenmesi	2 Saat	

7. Belgesel Seslendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Belgesel Seslendirme 2. Vurgu, Tonlama, Durak, Telaffuz ve İfade Becerisi Hakkında Bilgi Verme 3. Panel Hakkında Bilgi Verilmesi 4. Grupların ve Değerlendirilecek Panellerin Belirlenmesi 	2 Saat
8. Panel Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Panel Değerlendirme 2. Mülakat Hakkında Bilgi Verilmesi 3. Mülakat Yapılacak Kişi ve Konunun Belirlenmesi 	2 Saat
9. Mülakat Yapma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mülakat Yapma 2. Şiir Okuma Teknikleri Hakkında Bilgi Verilmesi 3. Okunacak Şiirler ve Grupların Belirlenmesi. 	2 Saat
10. Şiir Dinletisi Hazırlama	<ol style="list-style-type: none"> 1. Şiir Dinletisi Yapma 2. Konferans ve Demeç Hakkında Bilgi Verilmesi 3. Grupların ve Eleştirilecek Konferans-Demeçlerin Belirlenmesi. 	2 Saat
11. Konferans ve Demeç Eleştirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupların Konferans ve Demeçleri Eleştirmesi 2. Tanıtım, Kutlama Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları Hakkında Bilgi Verme 3. Grupların ve Yapılacak Konuşmaların Belirlenmesi 	2 Saat
12. Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları Yapma 2. Sunuş Konuşmaları Hakkında Bilgi Verme 3. Grupların ve Konuşmaların ve Belirlenmesi 	2 Saat

13. Sunuş Konuşmaları	1. Sunuş Konuşması Yapma	2 Saat	
	2. Son Testler İçin Yapılacak Konuşma Konularını Belirleme		
<hr/>			
14. Son Uygulamalar (Son Testler)	1. Hazırlıklı Konuşmaların Yapılması ve Değerlendirilmesi	2 Saat	Araştırmaı ve Gözlemcinin Değ. z Değ. Akran Değ.

EK 6. DENEY GRUBU ÖĞRETİM PROGRAMI

1.ETKİLİ SUNUM

AMAÇ VE KAZANIMLAR

ETKİNLİKLER

1.1. Anlatmak istediklerini somutlaştırır.

Açış Konuşması Yapma:

1.2. Konuşmasında tutarlılığı (metnin bütünsel anlamı) sağlar.

Öğrenciler belirlenen bir açışta konuşma yapmak üzere hazırlanırlar.

Münazara Yapma:

1.3. Olumlu (yapıcı) bir üslup kullanır.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar, belirlenen konulara hazırlanarak tartışılır.

1.4. Konuşmasında bütünlük vardır.

1.5. Konuşması anlaşılır ve tatmin edici özelliktedir.

1.6. Doğru bilgiler verir.

1.7. Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir.

2. SESİ ETKİLİ KULLANMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR

ETKİNLİKLER

2.5. Sesini açık, net ve anlaşılır biçimde kullanır.

2.6. İşitilebilir bir sesle konuşur.

2.7. Gereken yerlerde sesini yükselterek daha anlaşılır biçimde konuşur.

2.8. Konuşması anlaşılacak hızdadır.

Tekerleme Söyleme:

Öğrenciler seçtikleri tekerlemeleri hızlı ve anlaşılır biçimde söylerler.

Belgesel Seslendirme:

Öğrenciler gruplara ayrılırlar. Seçtikleri bir belgeseli seslendirirler.

3. DOĞRU ÜSLUP VE İFADEYLE HAZIRLIKLIL KONUSMALAR YAPMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR

ETKİNLİKLER

3.1.Uygun yerlerdeki vurgu ve duraklara uyumuyla anlaşılır biçimde konuşur.

Panel Değerlendirme:

Öğrenciler gruplara ayrılarak seçtikleri paneli değerlendirirler.

3.2.Kelimeleri doğru telaffuz eder.

Mülakat Yapma :

Öğrencilerden bazıları meslek mensubu diğerleri de gazeteci olur ve mülakat yaparlar.

3.3.Zengin bir kelime kadrosuyla konuşur.

3.4.Standart Türkçe ile konuşur.

3.5. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.

4. KONUŞMAYA ODAKLANMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR

ETKİNLİKLER

4.1.Dalgınlık ve tatsızlıktan uzak bir ses tonuyla konuşur.

Şiir Dinletisi Hazırlama:

Öğrenciler şiirleri belirler ve ses sistemlerini de kullanarak şiir dinletisi hazırlarlar.

4.2.Sesinde kibirlilik hissedilmez.

4.3.Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.

Konferans ve Demeç Eleştirme:

Öğrencilere konferans ve demeç örnekleri izletilir. Öğrencilerden bu örnekleri eleştirmeleri istenir.

4.4. Dikkati dağıtacak ayrıntılara girmeden, anlatım bozukluğu yapmadan konuşur.

5. DİNLEYİCİLERİ DİKKATE ALARAK KONUŞMA

AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER
5.1. Dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanır.	Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşması Yapma:
5.2. Dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır. (Geri bildirimlerden faydalanır.)	Öğrenciler gruplara ayrılarak tanıtım, kutlama, taziye, özür ve teşekkür konuşmaları yaparlar.
5.3. Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.	Sunuş Konuşması Yapma:
5.4. Konunun dinleyenler tarafından tam olarak anlaşılması için ilgili bütün terimleri açıklayarak kullanır.	Öğrenciler belirli günlerden birini seçerek bir sunuş konuşması hazırlarlar.

EK 7. DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANLARI

1. Hafta (3 Ekim 2011)

Uygulama hakkında öğrencilere bilgi verildi. Öğrenciler tarafından, alan uzmanları tarafından belirlenen konulardan birini seçildi. Öğrencilere en az üç dakika konuşacakları konuyla ilgili hazırlık yapmaları için bir hafta süre verildi. Öğrencilere etkileşimli öğretim stratejisi açıklandı.

2. Hafta (10 Ekim 2011)

Öğrenciler seçtikleri konuyla ilgili konuşmalarını yaptılar ve bu konuşmalar araştırmacı ve bir öğretim elemanı tarafından “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirildi. Ön testleri oluşturan bu konuşmalar kamerayla kaydedildi. Böylelikle kısa süren bazı konuşmalar daha sonra kayıtlardan izlenerek değerlendirildi. Ayrıca aynı ölçekle öz ve akran değerlendirme de yapıldı. Akran değerlendirmede, öğrenciyi değerlendiren arkadaşlarının (39 öğrenci) verdikleri puanların ortalamaları alınmıştır.

3. Hafta (17 Ekim 2011)

Öğrencilere etkili konuşmanın unsurları, hazırlıklı konuşmanın özellikleri hakkında bilgi verildi ve hazırlıklı konuşma örnekleri izlendi. Etkileşimli öğretim

stratejisinin özellikleri, konuşma becerisinin gelişimine uygunluğu, bu stratejiyle hazırlanacak konuşma etkinlikleri, akran ve öz değerlendirme hakkında bilgi verildi.

Öğrenciler konuşma etkinliklerini birlikte hazırlayacakları, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirecekleri için akran ve öz değerlendirme hakkında bilgi verildi. Bu iki değerlendirme yönteminin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımlarını sağlayacağı ve konuşma becerilerindeki gelişimi artıracığı vurgulanmıştır. Öğrencilere, değerlendirmede etkin bir rol sayesinde kendi öğrenmelerinin farkında olmalarının yanında, diğer öğrencilerinde gelişim düzeylerini izleme fırsatı yakalayabilecekleri anlatılmıştır.

Akran değerlendirmesinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi için birlikte çalıştığı arkadaşlarına geri bildirim vermek olduğu ifade edilmiştir. Öz değerlendirmenin de öğrencinin öğrenme süreci içerisinde kaydettiği gelişimini veya eksikliklerini yansıtmaya yaparak tespit ettiği, gelecek davranışlarını bu verilere göre düzenlediği, bağımsız öğrenen olma yolunda cesaret kazandığı ve güdüsünü artırabildiği anlatılmıştır.

Yapılan her dersin sonunda bir sonraki derste işlenecek konunun öğrencilere verileceği ve öğrencilerin hazırlık yapacakları belirtildi. Etkileşimli öğretim stratejisine dayalı olarak hazırlanacak konuşma etkinliklerde öğrencilerin birlikte hazırlık yapacakları, arkadaşlarının konuşmalarının gelişimlerini destekleyecekleri belirtilmiştir. Yapılacak etkinliğin özelliğine göre öğrencilere bireysel olarak çalışacakları ya da gruplara ayrılacakları ifade edildi. Grupların oluşumunda öncelikle sınıf listesindeki sıra dikkate alınmış, daha sonra ise kura yöntemi kullanılmıştır. Böylece hem cinsiyet bakımından karma gruplar oluşturulmuş hem de bütün öğrencilerin birbirleriyle etkileşim hâlinde olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrenciler sınıfta yapacakları konuşmalara grup arkadaşlarıyla birlikte hazırlanacak ve böylece öncelikle arkadaşlarının konuşmalarını eleştirerek konuşma gelişimine katkı sağlayacakları belirtildi.

Sözlüklere başvurmanın, yazılı anlatım çalışmaları yapmanın, etkili konuşan kişileri dinlemenin, kültür-sanat faaliyetlerine katılmanın ve günlük konuşmaların yanında temalar belirleyerek özellikle belirli bir konu hakkında özellikle arkadaşlarıyla konuşmanın bireyin duygu ve düşünce dünyasına ve dolayısıyla da konuşma becerisine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Kitap okumanın da konuşma becerisine katkısı vurgulandı ve öğrencilere kitap listesi verildi.

Ahmet Hamdi Tanpınar- Beş Şehir

Mehmet Akif Ersoy-Safahat

Michel de Montaigne- Denemeler

Mustafa Kemal Atatürk- Nutuk

Nihat Sami Banarlı- Türkçenin Sırları

Yahya Kemal Beyatlı- Eski Şiirin Rüzgârıyla

Beşir Ayvazoğlu- Kuğunun Son Şarkısı

4. Hafta

AÇIŞ KONUŞMASI

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Etkili Sunum (1.3, 1.4, 1.6, 1.7)*
MATERYALLER	: Mustafa Kemal Atatürk'ün TBMM Beşinci Dönem İkinci Toplanma Yılına Açarken Yaptığı Açış Konuşması
TARİH	: 17-24 Ekim 2011

* Numaralar öğretim programındaki kazanımları göstermektedir.

SÜREÇ

17 Ekim 2011

- Mustafa Kemal Atatürk'ün TBMM beşinci dönem ikinci toplanma yılını açarken yaptığı konuşma (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2007: 277) izletilerek derse başlanır ve öğrencilere, bu derste açış konuşmalarının nasıl yapılması gerektiğini öğrenmiş olacakları belirtilir.
- Öğrencilerden izledikleri açış konuşmasını değerlendirmeleri istenir. Öğrencileri cevapları yönlendirilerek; etkili bir konuşmada, olumlu (yapıcı) bir üslup kullanılması, konuşulanların sistemli bir fikre dayanması, verilen örneklerin günlük hayatla ilişkilendirilmiş olması ve konuşmanın anlaşılır ve tatmin edici özellikte olması, konuşmanın tam bir bütünlük içinde olması gerektiği belirtilir.
- Açış konuşmaları; resmî, ticarî vb. müesseselerin hizmete açılmasında ya da bu müesseselerin yıldönümleri gibi özel günlerde yapılan konuşmalardır. Ayrıca bir toplantının toplanma sebebi, toplantı sırasında neler üzerinde durulacağı ve toplantının nasıl yürütüleceğinin açıklanması da açış konuşması özelliği taşır. Açış konuşmalarında, sözü fazla uzatmadan orada bulunma amacı belirtilmeli ve olumlu bir üslup kullanılmalıdır.
- Yapılacak açış konuşmaları için gruplar ve konular belirlenir. Öğrencilere grup arkadaşlarıyla birlikte açış konuşması hazırlamaları için bir hafta süre verilir.
- Öğrencilere yazılı anlatım çalışmalarının düşünceleri planlama ve bütünlük içinde sunma gibi özellikleri kazanmada konuşma becerisine yardımcı olacağı ifade edilir ve öğrencilerin arkadaşlarıyla yazılı anlatım çalışmaları yapmalarını sağlanır.

24 Ekim 2011

- Öğrencilerden hazırladıkları açış konuşmalarını yapmaları istenir. Konuşmasını yapan öğrencinin konuşmasının dikkatle dinlenmesi ve göze çarpan özelliklerin not edilmesi gerektiği belirtilir.
- Öğrencilerden aldıkları notları grup arkadaşlarıyla paylaşmaları ve konuşmalarda gördükleri olumlu ve olumsuz özellikleri birleriyle paylaşmaları istenir.
- Ayrıca her öğrencinin konuşmasını diğer arkadaşları; anlatmak istediklerini somutlaştırma, konuşmasında tutarlılığı sağlama, yapıcı bir üslup kullanma, konuşmasının anlaşılır ve tatmin edici özellikte olması, doğru bilgiler vermesi ve konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirmesi bakımından değerlendirir.
- Öğrencilerin konuşmalarına geri bildirimlerde bulunulur.

5. Hafta

MÜNAZARA YAPMA

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Etkili Sunum (1.1, 1.2,.1.5, 1.7)
MATERYALLER	: “Medya Toplumu Yönlendirir, Toplum Medyayı Yönlendirir” Konulu Münazara
TARİH	: 24-31 Ekim 2011

SÜREÇ

24 Ekim 2011

- Öğrencilere bugünkü derste hazırlıklı konuşma örneklerinden biri olan münazara üzerinde durulacağı ilk olarak “Medya toplumu yönlendirir, toplum medyayı yönlendirir” konulu münazara örneği izleneceği söylenir ve öğrencilerden, münazaradaki düşüncelerin nasıl desteklendiğine ve günlük hayatla nasıl ilişkilendirildiğine dikkat etmeleri istenir.

- Öğrencilerden münazarada yapılan konuşmaları değerlendirmeleri istenir. Cevaplardan hareketle doğru biçimde yapılmayan konuşmalarda bütünlük olmadığı ve bu konuşmaların dinleyenleri de tatmin etmediği belirtilir. Ayrıca bazı kelimelerin kendine çok benzeyen başka bir kelimeyle karıştırılarak yanlış olarak kullanılmasının konuşmanın etkililiği azalttığı ifade edilir. Birbiriyle karıştırılan kelimelere örnekler verilir ve arkadaşlarının konuşmalarında böyle bir yanlışla rastlarsa arkadaşlarını uyarmaları söylenir.

- Birbiriyle Karıştırılan Kelimelere Örnekler:

Nüfus: İnsanlar

Nüfuz: Sözü geçme, saygınlık, itibar.

Tefriş etmek: Döşemek, düzenlemek.

Teşrif Etmek: Şerefliendirmek.

Delalet: Yol gösterme, deliller.

Dalalet: Doğru yoldan şaşma.

Muhabere: Haberleşme.

Muharebe: Savaş.

İhtiyat: Ölçülü davranma.

İtiyat: Alışkanlık.

İhtilaf: Anlaşmazlık.

İtilaf: Anlaşma.

Mütevazi: Eşit, paralel.

Mütevazı: Alçakgönüllü.

Maruz (kalmak): Bir olay veya bir durumla karşı karşıya kalmak.

Mazur (görmek): Hoş görmek, kusura bakmamak.

Maraz: Hastalık.

- Münazara, bir konunun tez ve antitez biçiminde, en az üçer kişiden oluşan iki grup tarafından jüri ve dinleyiciler karşısında savunulmasıdır. Münazarada amaç doğruyu bulmak değil, öne sürülen fikri iyi savunarak jüriyi ikna edebilmektir. Konuşmacılar, grupların başkanları tarafından belirlenen sırayla, beş-yedi dakika arasında konuşarak sıralarını karşı grubun konuşmacısına bırakırlar. Münazaradan önce grup üyeleri konunun bölümlerini aralarında paylaşır ve düşüncelerini destekleyecek araştırmalar yapar. Münazarada önemli olan karşı grubun savunduğu fikirleri çürütecek örnekler vererek açıklamalar yapmaktır. Konuşmaların süresini belirleyen jüri, konuşmacıları; etkili konuşma becerisi ve ikna yeteneğine göre değerlendirir.

- Konuşmalarda inandırıcı olmaya dikkat edilmesi, bunun için doğru bilgiler vermenin yanında konuşulanlara inandığını gösteren olumlu bir üslup kullanılması gerektiği ifade edilir.

- Örnek konular:

Birey toplumdan önemlidir.

Gelecekte ne olacağı değil geçmişte ne olduğu önemlidir.

Ekonomik kalkınma uğruna çevreden taviz verilebilir.

Gençlik, gün geçtikçe kötüye gidiyor.

Gazeteler, her haberi yayımlamalıdır.

Doğru, her yerde söylenmelidir.

Para, beyinden daha kullanışlıdır.

Gelenekler, gelişmenin önünde engeldir.

Spor, kitleleri uyutur.

- Daha sonra 10'ar kişiden oluşmak üzere 4 takım ve jüri belirlenir. Öğrenciler seçtikleri konuyla ilgili münazara hazırlamaya başlarlar.

31 Ekim 2011

- Her öğrenci kendisinden bir önce konuşan arkadaşının fikirlerini destekler biçimde tutarlılığı ve bütünlüğü sağlayacak, anlatmak istediklerini somutlaştıracak, konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirecek ve böylece konuşması anlaşılır ve tatmin edici özellikte olacaktır.

- Her tartışmacı kendisine ayrılan 3 dakika içinde sıra ile konuşur. Konuşma sürecinde konuşmacının dışındaki tartışmacılara itiraz hakkı verilir.

- Münazara sonunda jüri, tartışmacıları performansına göre değerlendirir ve sıralamayı açıklar.

- Münazara sonunda öğrencilerden, önce grup içinde daha sonra gruplar arasında birbirlerinin konuşmalarını değerlendirmeleri istenir.

6. Hafta

TEKERLEME SÖYLEME

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR:	Sesi Etkili Kullanma (2.1, 2.2,.2.3)
MATERYALLER	: “Kekere Mekere Üzerine” Tekerlemesi ve Tekerleme Örnekleri.
TARİH	: 31 Ekim - 7 Kasım 2011

SÜREÇ

31 Ekim 2011

- Derse girişte Zeki Müren'in Zeki Müren'in sesinden "Kekere Mekere Üzerine" tekerlemesi dinletilir. Öğrencilerin, Zeki Müren'in ses kullanımı ve telaffuzuyla ilgili görüşleri alınır.
- Tekerlemeler, birbirine benzeyen ses ve kelimelerin bir arada bulunduğu ahenkli söyleyişe sahip türlerdir. Sesi doğru kullanma ve doğru telaffuz sayesinde konuşmaların açık, net ve anlaşılır olacağı belirtilir. Konuşmada ses önemli öğelerden biridir. Gereken yerlerde ses yükseltilmesi ve gereken hızda konuşmak anlatılanları daha anlaşılır hâle getirilecektir.
- Ses kalitesini arttırmak için öğrencilerin gruplara ayrılarak nefes çalışmaları, ses kaslarını rahatlatma çalışmaları, bir metni okuma sırasında nefes alış yerlerini kontrollü olarak belirleme çalışmalarını yapmaları istenir.
- Öğrenciler gruplara ayrılarak söyleyecekleri tekerlemeler için hazırlanırlar.

7 Kasım 2011

- Öğrencilerin grup olarak tekerlemeleri hem hızlıca hem de kelimeleri tam olarak doğru telaffuz etmeleri istenir.
- Uygun olan tekerlemelerde dramatizasyon yapılır.
- Grup arkadaşlarının birbirlerine geri bildirimlerde bulunularak ses kullanımındaki ve telaffuzdaki yanlışları düzeltmeleri istenir.

7. Hafta
BELGESEL SESLENDİRME

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Sesi Etkili Kullanma (2.1, 2.2, 2.3, 2.4)
MATERYALLER	: “Atatürk’ün Kaleminden Cumhuriyet’in İlanı” ve “Mehmet Akif Ersoy” Belgeselleri
TARİH	: 7-14 Kasım 2011

SÜREÇ

7 Kasım 2011

- “Atatürk’ün Kaleminden Cumhuriyet’in İlanı” ve “Mehmet Akif Ersoy” belgeselleri izletilir ve seslendirmeler üzerinde konuşulur.
- Bu derste sesin daha etkili nasıl kullanabileceği üzerinde durulacağı belirtilir.
- Öğrencilere içinde çeşitli duygu hâlleri yazan cümleler verilir. Örnek cümleler: “Bugün daha adaletli olmam gerekiyordu.” “Artık bu strese son vereceğim.” Cümlelerdeki ton ve vurgu değişimi üzerinde durulur.
- Sesin açık, net, anlaşılır, işitilebilir olması, gereken yerlerde sesin yükselmesinin ve anlaşılacak hızda konuşmanın önemine değinilir.

- Konuşmada ses tonu sözün, fikrin ve duygunun mahiyetine uygun bir tarzda ayarlanmalıdır. Sesin duyguları yansıtmaya, heyecanları duyurmaya, her anlamı ifadeye elverişli olması ve yerine göre tonunu değiştirmesi konuşanın başarısı için önemli bir etkidir.

- Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılarak edebî bir kişi, öğretim ya da öğretmenlikle ilgili bir olay, roman, öykü, tiyatrodan bir sahne vb. gibi belgesel hâlinde kurgulayarak seslendirmeleri istenir.

14 Kasım 2011

- Öğrenciler gruplarıyla hazırladıkları belgeselleri seslendirirler.
- Öğrencilerin ses kullanımları önce grup içinde daha sonra gruplar arasında değerlendirilir.

8. Hafta

PANEL DEĞERLENDİRME

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Doğru Üslup ve İfadeyle Hazırlıklı Konuşmalar Yapma (3.1, 3.2,.3.3, 3.4)
MATERYALLER	: “Türkçe Üzerine” Paneli
TARİH	:14-21 Kasım 2011

SÜREÇ

14 Kasım 2011

- Öğrencilere Prof. Dr. Muharrem Ergin, Prof. Dr. Hasan Eren, Prof. Dr. Faruk K. Timurtaş ve Ahmet Kabaklı'nın katılımıyla gerçekleştirilen “Türkçe Üzerine” paneli (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2007: 293) izletilerek dikkat çekilir ve bu derste panelin özellikleri üzerinde durulacağı söylenir.

- Panel izlenirken katılımcıların konuşmalarındaki yazılışları aynı, anlamları ve söylenişleri farklı olan kelimelerden örnekleri tespit etmeleri istenir.

- Örnekler:

Dahi (bile)	Dâhi (deha sahibi olan kimse)
Vakıf (para, mülk)	Vâkıf (bilen, vakfeden)
Adet (sayı)	Âdet (gelenek, alışkanlık)
Alem (bayrak)	Âlem (dünya, evren)
Ama (fakat)	Âmâ (görmez, kör)
Nazım (manzume)	Nâzım (düzenleyen)
Yar (uçurum)	Yâr (sevgili)
Adem (yokluk)	Âdem (insan)
Aşık (ayak bileğindeki kemik)	Âşık (vurgun, tutkun)
Nar (bir meyve)	Nâr (ateş)
Tabi (elbette)	Tâbi (bağımlı)

- Bu kelimelerin telaffuzları üzerinde durulur.

- Bir konunun, o alanın uzmanları tarafından sohbet havası içinde dinleyiciler önünde tartışılmasına panel denir. Panelde amaç bir sonuca varmak değil, konuyu çeşitli yönleriyle ele alarak tartışmaktır. Bir masanın çevresinde oturan panel başkanı

ve sayıları üç ile altı arasında değişen panel üyeleri tartışılacak konunun uzmanlarından oluşur. Başkan öncelikle konuyu ve konuşmacıları tanıtır, konuşmacıların sırası ve süresiyle ilgili bilgi verir. Daha sonra konunun açıklanmasına yönelik sorular sorarak paneli yürütür. Konuşmacılar sırayla görüşlerini ifade ettikten sonra eğer zaman varsa her konuşmacıya ikinci kez söz verilebilir. Panelin sonunda soru-cevap bölümünün olup olmayacağı da panel başkanı tarafından belirlenir.

- Konuşmada mümkün olduğu kadar zengin bir kelime kadrosu kullanılmalı; sınırlı bir dilden, tekrarlanan belli kelimelerden kaçınılmalıdır.

- Konuşmalarda vurgu, tonlama ve duraklara dikkat edilmesinin önemi belirtilir.

- Vurgu, söze duygu ve ahenk katarak konuşmayı tekdüzelikten kurtarır. Sözcük vurgusu, cümle vurgusu, mısra vurgusu ve şiddet vurgusu olmak üzere 4 çeşit vurgu vardır. Bir sözcükteki hecelerden birinin öteki hecelere göre daha baskılı söylenmesine sözcük vurgusu denir. Cümlede bazı sözcüklerin söyleyiş ve cümledeki görevi bakımından baskılı söylenmesine cümle vurgusu denir. Cümlede kızgınlığı, sevinci, hiddeti, beğenmeyi ve uyarmayı ifade eden kimi sözcükler üzerine dikkati çekmek için daha baskılı söylenir. Bu vurguya şiddet vurgusu adı verilir.

- Öğrencilerden ikili grup olarak aşağıdaki seslendirmeleri yapmaları istenir.

(benim) çocuĞUM

(ben) çoCUğum

(Hey!) Çocuğum!

“Adam çok beyaz” “Adam çok, bey az.”

“Bin yüz yirmi, beşe bölünür” “Bin yüz, yirmi beşe bölünür” “Bin, yüz yirmi beşe bölünür”

“Yağmur yağar saraylar ıslanır” “Yağmur yağarsa raylar ıslanır”

“Elindeki kalemi bana ver” (Cebindeki ya da ötekini değil)

“Elindeki kalemi bana ver” (Senin işine yaramıyorsa)

“Elindeki kalemi bana ver” (Başkasına verme)

“Elindeki kalemi bana ver” (Vermezsen zorla alırım) (Tomalan, 2010: 42-46)

- Öğrenciler değerlendirecekleri panellerle ilgili gruplara ayrılırlar ve gruplar paneli seçim aşamasından sunuma kadar bütün aşamalarda birlikte çalışırlar.

21 Kasım 2011

- Öğrenciler seçtikleri paneli grup arkadaşlarıyla birlikte değerlendirirler. Konuşmacıların üslup ve ifadeleri diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir.

9. Hafta

MÜLAKAT YAPMA

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Doğru Üslup ve İfadeyle Hazırlıklı Konuşmalar Yapma (3.1, 3.4,.3.5)
MATERYALLER	: Tahsin Banguoğlu Mülakatı
TARİH	:21 - 28 Kasım 2011

SÜREÇ

21 Kasım 2011

- TRT'nin Tahsin Banguoğlu ile yaptığı mülakatla (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2007: 307) dikkat çekilir. Örnekten hareketle mülakatın özellikleri belirtilir.
- Mülakat, toplumu ilgilendiren bir konunun uzman bir kişi tarafından detaylı olarak açıklanması ya da ünlü bir kişinin çeşitli konularla ilgili görüşlerinin tanıtılması amacıyla yapılır. Her iki durumda da konu ve mülakatı veren hakkında önceden bilgi edinilmesi konuyu açıklayıcı sorular sorulması bakımından önemlidir. Mülakatı yapan kişi nazik olmalı, konuyu dağıtmadan yerinde sorularla karşısındaki kişiyi konuşturabilmelidir.
- Yapılan mülakatta geçen bazı kelimelerden hareketle öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için aşağıdaki kelimelerin anlamları ve telaffuzları üzerinde durulur.

Kelime:

Telaffuzu:

Abad: Mamur, bayındır.

a:ba:d

Abide: Eser, anıt

a:bide

Amiyane: Adice, bayağı, sıradan.

a:miya:ne

Araz: Hastalık belirtisi.

a:raz

Asude: rahat, dinç, sessiz.

a:su:de

Atıl: boş, faydasız.

a:TIL

Ati: Gelecek, istikbal.

a:ti:

Azami: en çok.

A:zami:

Gıyaben: arkasından, kendisi yokken

gıya:ben

Gurup: batış, güneşin batışı.

guru:b

İrticalen: birdenbire, düşünmeden, doğaçlama.

irtica:len

Kat'i: kesin	KaT/i:
Katil: öldürme	KATil
Katil: İnsan öldüren.	KA: til.
Mamafih: bununla birlikte	ma:ma:fih.
Miad: belirtilen zaman, tanınan süre.	mi: a:d
Tafsilat: ayrıntılı açıklama.	tafsi:la:t
Temayül: eğilim, meyiletme.	tema:yül
Tevazu: alçak gönüllülük.	tevazu:
Vakur: ağırbaşlı, temkinli.	vAKu:r
Viran: yıkık, harap.	vi:ra:n
Zayi: kayıp, yitik.	za:yi

- Konuşmalarda uygun yerlerdeki vurgu ve duraklara uyumuyla anlaşılır biçimde konuşmanın, Standart Türkçe kullanmanın ve bütün konuşma süresince nezaket kurallarına uymanın gereği belirtilir.

- Öğrenciler edebî bir kişi, bir eğitimci, bilim insanı ya da bir lider belirlemelerini ve ikişerli gruplar olarak mülakatı canlandırabilecekleri belirtilir. Mülakat yapılacak kişi hakkında araştırma ve mülakatı hazırlamak için bir hafta süreleri vardır.

28 Kasım 2011

- Öğrencilerden hazırlandıkları mülakatları yapmaları istenir. İzlenen mülakatlardaki eksiklikler üzerinde konuşulur.

10. Hafta
ŞİİR DİNLETİSİ HAZIRLAMA

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR:	Konuşmaya Odaklanma (4.1, 4.2,4.3)
MATERYALLER	: “Deniz Kızı” ve “Yaşıyor musun” Şiirleri ve Şiir Dinletisi Örneği
TARİH	:28 Kasım-12 Aralık 2011

SÜREÇ

28 Kasım 2011

- Öğrencilere Müşfik Kenter’in sesinden Orhan Veli’nin “Deniz Kızı” ve “Yaşıyor Musun” şiirleri dinletilir.
- Şiirdeki ses unsurları üzerinde konuşulur.
- Şiirleri daha etkili bir biçimde okuyabilmek için bu derste şiir okuma tekniklerini öğrenileceği söylenir.
- Güzel ve etkili şiir okuma, anlamına gelen inşaat bir tür sunum konuşmasıdır. Şiir okurken vurgu ve tonlama gibi ses özelliklerinin yanı sıra jest ve mimiklerin doğru kullanılması da şiirin duygusunun dinleyicilere geçmesinde etkilidir.

- Şiirin duygusunu yansıtabilmek için şairin hayal dünyasını anlayabilmek gerekir. Şiirler dalgınlık, tatsızlık ve kibirlilikten uzak bir ses tonuyla, gereksiz sesler çıkarmaktan ve yapay tavırlardan kaçınarak okunmalıdır.

- Öğrencilere okumaları için verilen şiirler:

Faruk Nafiz ÇAMLIBEL- Han Duvarları

Yahya Kemal BEYATLI- Deniz Türküsü

Attila İLHAN- Ben Sana Mecburum

Orhan Veli KANIK- İstanbul'u Dinliyorum

Mehmet Akif ERSOY- Âtiyi Karanlık Görerek Azmi Bırakmak

- Öğrencilere sıklıkla yanlış telaffuz edilen kelimelerden örnekler gösterilerek bu kelimeleri doğru telaffuz etmeleri istenir.

Sözcüğün Yazımı	Doğru Sesletim	Yanlış Sesletim
Aferin	A:ferin	A:ferim
Ahize	A:hize	Ahi:ze
Ahlâkı	Ahlâ:kı	Ahlâğı
Akıbet	A:kıbet	Akı:bet
Akraba	Akraba:	Akra:ba
Alerji	Alerji	Allerji
Ataşe	Ataşe	Ateşe
Avukat	Avukat	Avkat
Ayar	Ayar	A:ya:r
Azerbaycan	A:zerbaycan	Azerbaycan
Bakiye	Bakiye	Ba:kiye

Bayram	Bayram	Baryam
Blök	Blök	Bilök
Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı
Demokrasi	Demokrasi	Demokra:si
Dinozor	Dinozor	Dinazor
Hakkâri	Hakkâ:ri	Hakka:ri
Halit	Ha:lit	Halit
Halûk	Halûk	Ha:lûk
Hamit	Ha:mit	Hamit
Herkes	Herkes	Herkez
Hoparlör	Hoparlör	Hoporlör
Hukuka	Huku:ka	Hukuğa
Hükûmet	Hükümet	Hükü:met
İddianame	İddianame	İddaname
İkamet	İka:met	İkâ:met
İnisiyatif	İnisiyatif	İnsiyatif
Kahve	Kahve	Ka:ve
Karakter	Karakter	Karekter
Karate	Karate	Karete
Katil	Ka:til	Katil
Katil Zanlısı	Katil Zanlısı	Ka:til zanlısı
Kibrit	Kibrit	Kirbit
Doküman	Doküman	Döküman
Ekşi	Ekşi	Eşki
Entelektüel	Entelektüel	Entellektüel
Erozyon	Erozyon	Erezyon
Eşek	Eşek	Eşşek
Eşkîya	Eşkîya:	Eşkiya:
Gazete	Gazete	Gaste

Gazap	Gazap	Ga:zap
Hakem	Hakem	Ha:kem
Hakikaten	Hakikaten	Hakkaten
Şarj	Şarj	Şarz
Şefkat	Şefkat	Şevkat
Şoför	Şoför	Şöför
Tarikat	Tari:kat	Ta:rikat
Tekrar	Tekrar	Tekrardan
Terörist	Terörist	Terorist
Yalnız	Yalnız	Yanlız
Yanlış	Yanlış	Yalnış
Yararı	Yararı	Yara:rı
Yarın	Yarın	Ya:rın
Zararı	Zararı	Zara:rı
Züccaciye	Züccaciye	Züccaciye
Kirpik	Kirpik	Kiprik
Koleksiyon	Koleksiyon	Kolleksiyon
Kolektif	Kolektif	Kollektif
Komiser	Komiser	Komser
Köprü	Köprü	Körpü
Kurdele	Kurdele	Kurdelâ
Lâik	Lâik	Lâ:ik
Lâkap	Lâkap	Lâ:kap
Lânet	Lânet	Nâlet
Lise	Lise	Li:se
Makam	Makam	Ma:kam
Makine	Makine	Makina
Meydana gelmek	Meydana gelmek	Meyda:na gelmek

12 Aralık 2011

- Öğrenciler gruplara ayrılarak kendi belirledikleri temalar çerçevesinde ses ve müzik sistemlerini kullanarak şiir dinletisi hazırlarlar. Şiir dinletileri değerlendirilirken şiir okuma teknikleri ve odaklanmaları göz önünde bulundurulur.

- Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri sağlanır.

11. Hafta

KONFERANS VE DEMEÇ ELEŞTİRME

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	:Konuşmaya Odaklanma (4.1, 4.2,4.3, 4.4)
MATERYALLER	: “Türk Edebiyatına Umumî Bir Bakış” Konferansı ve Demeç Örneği
TARİH	:12-19 Aralık 2011

SÜREÇ

12 Aralık 2011

- Fuad Köprülü'nün Birinci Tarih Kongresinde 6 Temmuz 1932'de verdiği “Türk Edebiyatına Umumî Bir Bakış” isimli konferansla derse başlanır.

- Öğrencilere bu derste konferans ve demecin özellikleri üzerinde durulacağı belirtilir.

- Alanında uzman bir kişinin bilgi vermek amacıyla topluluk karşısında yaptığı konuşmaya konferans adı verilir. Uzun bir araştırma ve inceleme süreci gerektiren konferans, sanat, eğitim, ekonomi ve bilim gibi çeşitli konularda verilebilir. Konferansı veren kişi, konuştuğu konuyla ilgili terimleri dinleyicilerin anlayabileceği şekilde açıklayarak kullanır. Konuşmacı, ilgiyi canlı tutabilmek için özellikle ses kullanımına dikkat etmelidir. Konferansta hitabet önemlidir.

- “Hitabet, gayesi insanları ikna etmek olan bir söz sanatıdır. Sözü güzel söylemekten maksat, bir düşüncüyü, bir anlayışı yaymak, onu dinleyicilere aşılaktır. Hitabetin, dinî, askerî, siyasî, hukukî ve akademik olmak üzere belli başlı beş türü vardır” (Serarslan, 2006: 559-562).

- Hitabette, içten konuşmak ve sesi iyi kullanmak esastır. Hitabetin girişi dikkat çekici olmalı ve akılda en çok kalanların son söz olmasından dolayı da bitiş etkili olmalıdır. Hitabetin inandırıcılık kazanması için konuşma, örnekler ve belgelerle desteklenmelidir.

- Demeç, herhangi bir sorun hakkında ilgili yetkilinin yayın organlarına yaptığı açıklamadır. Kısa ve açık cümlelerden oluşan demeç, kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla verilir. Demeç veren yetkili, üslubuna, doğru bilgiler vermeye ve abartılı davranışlar sergilememeye ve dikkat etmelidir. Demecin kısa olması, konuşmacının sunum becerilerini etkili kullanmasını gerektirmektedir.

- Öğrencilere bazı program ve haber sunucularının konuşmalarından örnekler izletilir. Sunucuların Türkçe kullanımları üzerinde konuşulur. Daha sonra demeç örnekleri izletilir.

- Aşağıdaki doğru ve yanlış kullanımlar üzerinde konuşulur.

Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Strese girmek	Stres olmak
Etkilemek	Etki yapmak
şoke olmak	şok olmak
Paniğe kapılmak	Panik olmak
Yunan	Yunanlı
Tasarlamak	Dizayn etmek
Gizlemek	Kamufle etmek
Doğrulamak	Konfirme etmek
Başlamak	Start almak
Dayatmak	Empoze etmek
Denetlemek	Çek etmek
Görmezlikten gelmek	Görmemezlikten gelmek

- Konuşmalarda anlatım bozukluğu yapmamanın yanında dalgınlık ve tatsızlıktan uzak bir ses tonuyla konuşmanın, seste kibirlilik hissedilmemesinin, konuşurken gereksiz sesler çıkarılmamasının ve dikkati dağıtacak ayrıntılara girilmesinin öneminden bahsedilir.

- Öğrenciler gruplara ayrılır ve arkadaşlarıyla birlikte bir hafta boyunca izledikleri televizyon programlarında (konferans ve demeç ağırlıklı) Türkçenin doğru ve yanlış kullanımına yönelik aldıkları notları hazırlarlar.

19 Aralık 2011

- Gruplar seçtikleri konferans ya da demeci değerlendiren konuşmalar yaparlar.
- Diğer grupların konuşmacıları değerlendirmeleri istenir.

12. Hafta

TANITIM, KUTLAMA, TAZİYE, ÖZÜR VE TEŞEKKÜR KONUŞMALARI

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Dinleyicileri Dikkate Alarak Konuşma (5.1, 5.2,.5.3)
MATERYALLER	: “Kelimelerini Değiştir, Dünyanı Değiştir (Change Your Words, Change Your World)” İsimli Kısa Film, Tanıtım ve Kutlama Konuşmaları Örnekleri.
TARİH	:19-26 Aralık 2011

SÜREÇ

19 Aralık 2011

- “Kelimelerini Değiştir, Dünyanı değiştir (Change your words, change your world)” isimli kısa film izlenir.
- Aynı duruma ilişkin duygu ve düşüncelerin bazen benzer, bazen de farklı şekillerde yansıtılabildiği, önemli olanın düşüncelerin karşı tarafa açık ve net bir şekilde yansıtılabilmesi ve paylaşılabilmesi olduğu açıklanır. Dinleyici ve konuşmacı etkileşiminin konuşmayı şekillendirdiği ifade edilir.

- Öğrencilere bu derste, tanıtım, kutlama, taziye, özür ve teşekkür konuşmalarının işleneceği ifade edilir.

- Tanıtım konuşmaları; insanların ilgi duyacağı, kişi, eser ya da bir yer hakkında bilgi verilen konuşmalardır. Tanıtılan bir kişiyse; adı, soyadı, varsa unvanı, mesleği ve mesleği ile ilgili çalışmaları belirtilir. Bir eser tanıtılırken eserin şekil özelliklerinin yanında içerikle ilgili de bilgi verilerek bir anlamda eserin eleştirisi yapılır. Bir yer tanıtılırken ise o yerin öne çıkan özelliklerinden bahsedilir.

- Öğrencilerden aşağıda verilen örnek durumlardan istedikleri örneği seçmeleri, böyle bir durumda duygu ve düşüncelerini en iyi nasıl ifade edebileceklerini belirleyerek bir konuşma metni yazmaları istenir.

- Bir arkadaşınız bir spor yarışmasında birinci gelir ve madalya kazanır. Arkadaşınızın bu başarısından gurur duydunuz ve onu kutlamak istiyorsunuz. Arkadaşınıza ve elde ettiği bu başarıya ilişkin duygu ve düşüncelerinizi ona nasıl ifade edersiniz?

- Büyükannenizin çok hastalandığını ve sizi görmek istediğini öğrendiniz. Uzun zamandır onu görmediğinizi düşündünüz ve biraz da suçluluk duygusu hissettiniz. Büyükannenize karşı gerçek düşüncelerinizi ve onu ne kadar çok sevdiğinizi göstermek istiyorsunuz. Nasıl bir yol bulurdunuz?

- En çok okuduğunu kitabı ya da en son izlediğiniz filmi çok beğendiniz ve arkadaşlarınıza da önermek istiyorsunuz. Arkadaşlarınıza bir tanıtım konuşması hazırlayınız.

- Üst komşunuzun babasını kaybettiğini öğrendiniz. Komşunuz için bir taziye konuşması hazırlayınız.

- Emekli bir öğretmen görev yaptığınız okula çok sayıda kitap armağan etti. Nasıl teşekkür ederdiniz?

- Konuşmalarda uygun yerlerde dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanmanın, dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate almanın ve böylece dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirmenin gereği dile getirilir.

- Öğrenciler gruplara ayrılarak tanıtım, kutlama, taziye, özür ve teşekkür konuşmalarından birini seçerek hazırlanırlar.

26 Aralık 2011

- Öğrencilerin drama yöntemini kullanarak sınıfta konuşma yapmaları sağlanır.
- Konuşmalar sınıfça değerlendirilir ve eksiklikler ifade edilir.

13. Hafta

SUNUŞ KONUŞMALARI

DERS	: Sözlü Anlatım
SINIF	: Türkçe Eğitimi I
YAKLAŞIK SÜRE	: 45 dakika+ 45 dakika
AMAÇ VE KAZANIMLAR	: Dinleyicileri Dikkate Alarak Konuşma (5.2, 5.3,.5.4)
MATERYALLER	: “İncir Çekirdeği” Programı, Sunuş Konuşmaları Örnekleri
TARİH	: 26 Aralık 2011 - 02 Ocak 2012

SÜREÇ

26 Aralık 2011

- “İncir Çekirdeği” isimli edebiyat programından Hilmi Yavuz ve Beşir Ayvazoğlu’nun konuşmaları dikkat çekilir ve bu derste sunuş konuşmalarının özelliklerinin öğrenileceği belirtilir.
- Öğrencilere önceden verilen fotoğraf çekme etkinliği (2’li grup hâlinde) sonucunda öğrencilerin çektikleri fotoğraflar, resim, karikatür veya grafikler getirilerek öğrencilerin, söz konusu materyaller hakkında hazırladıkları konuşmaları tasvir edilenin sesiyle yapmaları istenir. Materyaller yansıtılır ve öğrencilerin bu materyallerdeki insanların buldukları ruh durumuyla ilgili konuşmaları istenir.
- İzlenen sunuş konuşmasını öğrencilerin değerlendirmeleri istenir. Cevaplardan hareketle dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanılmasının ve konunun dinleyenler tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlamak için konuyla ilgili bütün terimlerin açıklanarak kullanılmasının gereği ifade edilir.
- Sunuş konuşmaları; düzenlenen programlarda konuşmacıların dinleyicilere takdimi ve programın akışını sağlar. Sunuş konuşması yapan kişi, konuşmanın başında dinleyicilere uygun bir hitapla “hoş geldiniz” der ve konuşma boyunca nazik bir dil kullanılır. Sunuş konuşmasını yapan kişi konuşmasına hazırlık yapmalı ve konuşmasında gereksiz ayrıntılara yer vermemelidir. Takdim sırasında konuşmacıların kısa özgeçmişleri ve çalışmalarından bahsetmek dinleyicilerin konuşmacı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır.
- Öğrenciler belirli gün ve haftalardan birini seçerek bir sunuş konuşması yapmaları için gruplara ayrılırlar.

02 Ocak 2012

- Gruplar seçtikleri türde bir konuşma yaparlar. Konuşmaların dinleyiciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı ve konuşmada dinleyicilerin dikkate alınması diğer öğrenciler tarafından değerlendirilerek eksik yönler ifade edilir.

14. Hafta (9 Ocak 2012)

- Öğrencilerin son test olarak verilen konular arasından birini seçip konuşmaları sağlar. Konuşmalar ön testlerde olduğu gibi yine kamerayla kaydedilir ve araştırmacı ile bir öğretim elemanı tarafından “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirilir. Ayrıca aynı ölçek kullanılarak öz ve akran değerlendirme yapılır.
- Uygulamalar öğrencilerle birlikte değerlendirilir. Konuşmalardaki gelişim üzerinde durulur.

EK 8. ÖRNEK ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI**Kutlama Konuşması Örneği****Konferans ve Demeç Eleştirme Örneği**



Mülakat Yapma Örneği



Münazara Örneği



Tekerleme Söyleme Örneği



Taziye Konuşması Örneği



Açış Konuşması Örneği



Tanıtım Konuşması Örneği



Özür Konuşması Örneği



Teşekkür Konuşması Örneği



Panel Değerlendirme Örneği



Sunuş Konuşması Örneği



Konferans ve Demeç Eleştirme Örneği



Belgesel Seslendirme Örneği



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Öz Geçmiş

Adı Soyadı:	Derya YILDIZ	İmza:	
Doğum Yeri:	Adana		
Doğum Tarihi:	25.06.1984		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Hürriyet İlkokulu	İlkokul	Konya	1995
Ortaöğretim	İmam Hatip Lisesi	Ortaokul	Konya	1998
Lise	Atatürk Kız Lisesi	Lise	Konya	2002
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Konya	2006
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler	Türkçe Eğitimi	Konya	2009

	Enstitüsü			
İlgi Alanları:	Türkçe Eğitimi, Türk Edebiyatı			
İş Deneyimi:	Türkçe Öğretmenliği (2006-2008) Araştırma Görevliliği (2008-2014)			
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Halim SERARSLAN Doç. Dr. Mustafa YAVUZ Yrd. Doç. Dr. Dilek CERAN			
Tel:	05330340290			
Adres	Alavardı Mah. Sarıbaş. Sok. Zirve Sitesi 7/7 Meram /Konya			