

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE VE KONUŞMA
KAYGILARINDA KAVRAM HARİTALARININ ETKİSİ**

Yasin AYDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde ve Konuşma Kaygılarında Kavram Haritalarının Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Yasin AYDOĞAN

Kütahya, 2019



Kabul ve Onay

Yasin AYDOĞAN'ın hazırlamış olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ve Konuşma Kaygılarında Kavram Haritalarının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliğı ile kabul edilmiştir.

24/06/2019

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR (Danışman)

.....

Doç.Dr. Zekerya BATUR

.....

Dr.Öğr.Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI

.....


Doç. Dr. Baykal BIÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

İnsanlar, geçmişten getirdikleri bilgileri geleceğe aktarırken konuşmayı tercih etmişlerdir. Konuşma, insanoğlunun en çok tercih ettiği aktarım araçlarından biridir. Konuşma becerisi doğuştan getirilen bir beceridir. Ancak konuşma becerisinin geliştirilmesi için konuşma eğitimin alınması gereklidir. Konuşma becerisi gelişen bireyler, söylemek istediklerini doğru ve etkili aktarırken dinleyiciler tarafından da ilgiyle dinlenirler. Kendini ifade etmenin en önemli ve etkili araçlarından biri olan konuşma becerisinin geliştirilmesi için konuşma eğitimine gereken önemin verilmesi, konuşma eğitiminin hedeflerine ulaşması için yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin konuşma eğitimine etkin katılımlarını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Konuşma çalışmaları, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Yaparak ve yaşayarak öğrenme, becerinin geliştirilmesinde sürece etkin katılım, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamanın yanı sıra nasıl ve neden öğrendiklerini de anlamalarını sağlar. Niçin öğrendiğinin farkında olan, öğrendiklerini uygulayarak beceri haline getiren bireylerin kaygı düzeyleri diğerlerine göre daha azdır.

2006 yılından itibaren okullardaki öğretim programlarında değişiklikler yapılmış. İhtiyaç olması halinde değişiklikler yapılmaya devam edecektir. Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda da öğrencilerin sürece aktif katılımlarının sağlanması, öğrenmelerinin anlamlı olması için değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerle birlikte farklı disiplinlerde kullanılan yöntem ve teknikler Türkçe öğretimi içerisinde yer alan temel beceri alanlarının geliştirilmesi için kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin aktif katılımlarının olduğu tekniklerden biri de öğrenilenlerin şematik hale getirildiği kavram haritası tekniğidir. Bilginin özeti konumunda olduğu için öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan bir teknik olarak görülmektedir. Başka disiplinler tarafından sıkça kullanılan kavram haritası Türkçe öğretimi içerisinde okuma, dinleme ve dil bilgisi öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır. Ancak konuşma becerisinin geliştirilmesinde kavram haritası yönteminin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmada kavram haritası yönteminin konuşma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisinin yanı sıra konuşma kaygısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, giriş, kavramsal ereve, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, öneriler ve kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır.

Giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Kavramsal çerçevede konuşma ve kavram haritası ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verileri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin çözümlenmesi sürecine yer verilmiştir. Bulgular bölümünde ise problem cümlelerine ilişkin bulgulara, deney grubu ğrencilerinin çeşitli değişkenler bakımından ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara, yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, tablo haline getirildikten sonra yorumlanmıştır.

Sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlar belirtilmiş, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Yasin AYDOĞAN

Kütahya, 2019

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, tezin yazılma sürecinde rehberlik eden danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca sorularıma sabırla cevap veren Dr. Öğr. Üyesi Esra Karkuş TAYŞI'ye, fikir ve önerileri ile katkı sunan Doç. Dr. Zekerya BATUR'a ve verilerin analiz edilmesi noktasında desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM'a teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen anne ve babama teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın gerçekleşmesi için gerekli kolaylığı gösteren Aslanapa Ortaokul Müdür Vekili Yasin ATMACA'ya da teşekkür ederim.

Yasin AYDOĞAN

Kütahya, 2019

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz	iii
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar	xiv
Özet	xv
Abstract	xvi
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	5
Dil nedir?	5
Temel dil becerileri	7
Dinleme	8
Okuma	8
Yazma.....	9
Konuşma.....	9
Konuşmanın önemi	10
Konuşma becerisi ile diğer dil becerileri arasındaki ilişki.....	12
Konuşma- okuma ilişkisi.....	12
Konuşma- dinleme ilişkisi.....	13
Konuşma-yazma ilişkisi	14
Konuşmanın unsurları.....	15
Konuşmanın fiziksel unsurları	16
Sesle ilgili kavramlar	18
Boğumlama	18
Tonlama.....	18
Vurgulama.....	19
Durak	19
İyi bir konuşmacının ses özellikleri	19
İşitilebilirlik	20
Akıcılık.....	20
Hoşa giderlik	20
Anlamlılık.....	20
Bükümlülük	21
Konuşmanın zihinsel unsurları	21
Konuşmanın nitelikleri	24
Konuşma kaygısı.....	25
Konuşmacının taşıması gereken özellikler	28
Konuşma Eğitimi	29
Konuşma eğitiminde öğretmenlerin rolü	35
Konuşma eğitiminin Türkçe programlarındaki yeri	36
Konuşma Türleri	40

Hazırlıklı konuşmalar	42
Konferans	42
Sempozyum (bilgi şöleni)	43
Panel	44
Forum	44
Münazara	44
Açık oturum.....	45
Söylev (nutuk)	45
Mülakat (görüşme)	46
Röportaj.....	46
Seminer.....	47
Kurultay/Kongre.....	47
Tartışma.....	47
Demeç	48
Hazırlıksız konuşmalar (günlük konuşmalar).....	48
Kendini tanııtma	49
Tanışma ve tanıştırma	49
Teşekkür etme	50
Özür dileme	50
Telefonda konuşma	50
Ziyaret konuşmaları.....	51
Karşılama ve uğurlama konuşmaları	51
Selamlaşma konuşmaları	51
Yol sorma, yol tarif etme.....	51
Takdim	52
Anma ve yıl dönümü konuşmaları	52
Açılış konuşmaları.....	52
Sunuş konuşmaları	52
Sohbet konuşmaları	52
Fıkra anlatmak.....	53
Soru sorma ve sorulara cevap verme.....	53
Görevlilerle yapılan konuşmalar	53
Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler	53
İkna etme	54
Eleştirel konuşma	54
Katılımlı konuşma	54
Tartışma.....	55
Güdümlü konuşma	55
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma.....	55
Serbest konuşma.....	55
Yaratıcı konuşma.....	55
Hafızada tutma tekniği	55
Kavram Haritaları.....	56
Kavram nedir?.....	56
Kavramların özellikleri	57
Kavram Haritasının Teorik Temelleri	58
Anlamli öğrenme kuramı	58
Kavram Haritası Nedir?	61
Kavram haritalarının öğeleri	62
Kavram haritası türleri	63

Örümcek kavram haritası	63
Hiyerarşik kavram haritası	64
Zincir kavram haritası	64
Sınıflama kavram haritası.....	65
Balık kılçığı kavram haritası	65
Kavram haritalarının yararları	66
İlgili Araştırmalar.....	67
Konuşma ile ilgili araştırmalar	67
Kavram haritası ile ilgili araştırmalar	72
Problem Durumu.....	79
Araştırmanın Amacı.....	82
Araştırmanın Önemi.....	82
Problem Cümlesi.....	83
Alt problemler.....	83
Sayıtlılar	84
Sınırlılıklar	84
Tanımlar	85
İkinci Bölüm	86
Yöntem.....	86
Araştırma Modeli	86
Çalışma Grubu	88
Veri Toplama Araçları	91
Ara dereceli puanlama anahtarı (Rubric).....	91
Konuşma kaygısı ölçeği.....	91
Kişisel bilgi formu	92
Yapılandırılmış görüşme formu.....	92
Konuşma konuları.....	93
Uygulama Süreci.....	94
Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması	94
Deney grubunda konuşma çalışmalarının yapılması	95
Kontrol grubunda konuşma çalışmalarının yapılması	98
Verilerin Analizi.....	99
Üçüncü Bölüm	101
Bulgular ve Yorum.....	101
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	103
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	103
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	105
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	105
Deney Grubu Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bulgular.....	106
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	106
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları taşınmalı eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	107
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	108

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları ailede yaşayan kişi sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	108
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	110
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	111
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	112
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	113
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları taşınmalı eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	114
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	115
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	116
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	117
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları ailenin aylık gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	118
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları ailede yaşayan kişi sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	119
Görüşme Formu Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular.....	120
Dördüncü Bölüm.....	132
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	132
Sonuç	132
Konuşma becerisini değerlendirme ölçeğiyle ulaşılan sonuçlar.....	132
Konuşma kaygısı ölçeğiyle ulaşılan sonuçlar.....	133
Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesine yönelik sonuçlar	135
Görüşme formu aracılığıyla ulaşılan sonuçlar	142
Tartışma.....	145
Öneriler	148
Öğretmenlere yönelik öneriler	148
Araştırmacılara yönelik öneriler	149
Kaynakça.....	151
Ekler	167
Ek-1: Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği.....	167
Ek-2: Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	169
Ek-3: Kişisel Bilgi Formu	170
Ek-4: Yapılandırılmış Görüşme Formu	171
Ek-5: Hazırlıklı Konuşma Konuları	172
Ek-6: Araştırma İzinleri	173
Ek-7: Kavram Haritası Örnekleri	178
Özgeçmiş.....	187

Tablolar Dizini

Tablo 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Konuşma Kazanımları	40
Tablo 2. Konuşma Türleri	42
Tablo 3. Ön Test- Son Test Kontrol Grubu Yarı Deneysel Modelinin Simgesel Görünümü	87
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	88
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Ait Bilgiler	88
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Ait Bilgiler	89
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerine Ait Aylık Gelirlerine İlişkin Bilgiler	89
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerindeki Birey Sayısına Ait Bilgiler	90
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına Ait Bilgiler	90
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Sonuçlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	94
Tablo 11. Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	99
Tablo 12. Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	100
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları	101
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön test ve Son test Toplam Puanlarına Ait T-Testi Sonucu	102
Tablo 15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön test ve Son test Toplam Puanlarına Ait T-Testi Sonucu ...	102
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği Son test Toplam Ortalama Puanlarına Ait T-Testi Sonucu	103
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	104
Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	104
Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	105
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Son Test Toplam Ortalama Puanlarına Ait T Testi Sonuçları	105
Tablo 21. Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Ait T Testi Sonuçları	106
Tablo 22. Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Ait T Testi Sonuçları	106
Tablo 23. Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Taşımali Eğitimi Ait T Testi Sonuçları	107
Tablo 24. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Taşımali Eğitimi Ait T testi Sonuçları .	107

Tablo 25. DeneY Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları.....	108
Tablo 26. DeneY Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları	108
Tablo 27. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Ait ANOVA Sonuçları	109
Tablo 28. Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Ait ANOVA Sonuçları	109
Tablo 29. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	110
Tablo 30. Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	110
Tablo 31. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	111
Tablo 32. Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	111
Tablo 33. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	112
Tablo 34. Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	112
Tablo 35. DeneY Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Ait T Testi Sonuçları.....	113
Tablo 36. DeneY Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Ait T testi Sonuçları	113
Tablo 37. DeneY Grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Taşımali Eğitime Ait T testi Sonuçları	114
Tablo 38. DeneY Grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Son Test Puanlarının Taşımali Eğitime Ait T testi Sonuçları	114
Tablo 39. DeneY Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları.....	115
Tablo 40. DeneY Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Son Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları.....	115
Tablo 41. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	116
Tablo 42. Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	116
Tablo 43. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	117
Tablo 44. Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	117
Tablo 45. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	118
Tablo 46. Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları	118
Tablo 47. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları	119

Tablo 48. Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları	119
Tablo 49. Kategoriler ve Katılım Oranları	120
Tablo 50. Kategoriler ve Katılım Oranları	122
Tablo 51. Kategoriler ve Katılım Oranları	124
Tablo 52. Kategoriler ve Katılım Oranları	125
Tablo 53. Kategoriler ve Katılım Oranları	126
Tablo 54. Kategoriler ve Katılım Oranları	127
Tablo 55. Kategoriler ve Katılım Oranları	129

Şekiller Dizini

Şekil 1. Temel dil becerileri	7
Şekil 2. Sesin meydana gelmesinde etkili olan organlar.....	17
Şekil 3. Beynin konuşma ile ilgili merkezleri.....	23
Şekil 4. Kaygı düzeyi ile verimlilik arasındaki ilişki.....	26
Şekil 5. Örümcek kavram haritası.....	64
Şekil 6. Hiyerarşik kavram haritası.....	64
Şekil 7. Zincir kavram haritası	65
Şekil 8. Sınıflama kavram haritası	65
Şekil 9. Göç balık kılıcı haritası	66
Şekil 10. Konuşma becerisi değerlendirme ölçeği sonuçlarına ait grafik.....	133
Şekil 11. Konuşma kaygısı ölçeği sonuçlarına ait grafik.....	135

Simgeler ve Kısaltmalar

Akt.	: Aktaran
Çev. Ed.	: Çeviri Editörü
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
KBDÖ	: Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
KH	: Kavram Haritası
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OÖKKÖ	: Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği
SPSS	: Statistical Packages for the Social Scienses
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
vd.	: ve diğerleri

Özet

Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde ve Konuşma Kaygılarında Kavram Haritalarının Etkisi

Bu araştırmanın amacı konuşma becerisi içerisinde yer alan hazırlıklı konuşma çalışması yapılırken kavram haritası kullanmanın öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini tespit etmektir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kütahya ili Aslanapa ilçesi Aslanapa Ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda yapılan konuşma çalışmalarında kavram haritası tekniği kullanılırken kontrol grubunda yapılan konuşma çalışmaları Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılmıştır. Araştırma verileri; Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için frekans analizi, betimsel analiz, Independent Samples t-test (bağımsız örneklem) ve Paired Samples t- test (bağımlı örneklem) ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formundaki görüşler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilerek frekans, yüzde ve kategori şeklinde tablolaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerin konuşma kaygılarında anlamlı düzeyde olmasa da bir azalma yaşandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kavram haritası tekniğine olumlu yaklaşımları, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkili olduğu görüşme formlarının değerlendirilmesinden anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kavram haritası, konuşma, konuşma becerisi, konuşma eğitimi, konuşma kaygısı.

Abstract

Effect of Concept Maps on Speaking Anxiety and Improvement of Speaking Skills of Secondary School Students

This research aims to identify the effect of using concept maps while making a prepared speech on the speaking skills of students. The research was conducted with 40 students studying in 7th grade in the Aslanapa Secondary School in Aslanapa District of Kütahya in 2018-2019 school year. Among quantitative research methods, pretest-posttest quasi-experimental design with a control group was used in the research. The application process of the research lasted 12 weeks. In the experimental group, concept maps were used in speech practices while the speech practices were made according to the Turkish Education Program in the control group. The research data was collected through the Speaking Skill Assessment Scale, Speaking Anxiety Scale, Personal Information Form, and Structured Interview Form. To analyze the obtained data, frequency analysis, descriptive analysis, Independent Samples t-test (independent samples) and Paired Samples t-test (dependent sampling) were used while one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted in order to test significance among more than two variables. The views in the structured interview form were evaluated by using thematic analysis method and were tabulated as frequency, percentage, and category.

According to the findings obtained from the research, there is a significant difference between the speaking skills of the students of experimental and control groups. In addition, there was a decrease in the speaking anxiety of the experimental group students, despite not in a significant level. As a result, it has been revealed that concept maps are effective in the development of students' speaking skills. Also, it was understood from the evaluation of the interview forms that students have a positive approach to the concept map technique, and concept maps are effective in the development of speaking skills.

Keywords: Concept map, speech, speaking skill, speaking education, speaking anxiety.

Birinci Bölüm

Giriş

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeveye, problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

İnsan, gelişen ve değişen dünya şartlarında kendini her bakımdan geliştirmek için çabalamaktadır. Çağın ihtiyaçları göz önüne alınarak değiştirilen, geliştirilen eğitim programları bireylere bilgiyi bulma ve kullanma konusunda yardımcı olacak şekilde düzenlenir. Eğitim kurumları aynı zamanda bireyleri hayata hazırlayıcı bir rol üstlenecek yapıya sahip olmalıdır. Zorluklara karşı yılgınlık göstermeyen, sorunlarla karşılaştığında bu sorunlara çözüm bulabilen, diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kuran bireyler yetiştirmek kaliteli bir eğitim ile sağlanır. Kaliteli bir eğitim de ancak kendini değişime ve gelişime adapte etmiş eğitim programları ile olur.

Bilginin ve teknolojinin anlık değiştiği günümüzde bireylerin eğitimlerinde kullanılan öğretim programlarının da değişmesi kaçınılmazdır. Değişime ayak uydurulmazsa çağın gerisinde kalmak toplum için kaçınılmaz bir sondur. Öğrencilerin merkeze alındığı, daha aktif hale getirildiği öğretim programları ile öğrencilere öğrenmeyi öğrenme kavramı verilmeye çalışılmaktadır.

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler insanların tek tuşla bilgiye daha kısa sürede ulaşmasını sağlamaktadır. Ancak bilgiyi alırken nelere dikkat etmesi gerektiği, alınan bu bilginin nasıl ve nerelerde kullanılacağı bilinmelidir. Aksi durumda bilgi bize yük olmaktan başka işe yaramaz.

Ocak ve Çınar'a (2010) göre değişmeyen tek şey değişim olduğuna göre bilim ve teknolojide her geçen gün gelişmeler ve ilerlemeler olmaktadır. İlerlemelerin tümünün temelinde bilginin elde edilmesi ve kullanılması yeteneği ön plan çıkmaktadır.

“Bilgi toplumunun üyeleri; okuyan, araştıran, sorgulayan, eleştiren, bilgi kaynaklarına ulaşabilen, bu kaynakları verimli bir şekilde kullanabilen, iletişim becerileri gelişmiş, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen ve kendini değerlendirebilen bireylerdir.” (Sarıca ve Çetin, 2012).

Çalışkan’ a (2008) göre çağımızda bilgi ve bilmeye yönelik düşüncelerde değişimler neticesinde bilgiye ulaşma ve elde edilen bilgiyi kullanma becerileri önem kazanmıştır. Karaaslan’a (2010) göre bilgiyi hazır olarak bulan bireyler yerine, bilgiye kendi çabalarıyla ulaşan, yaratıcı çözümler üretebilen, düşündüklerini etkili ve anlaşılır bir biçimde dışa vuran bireyler yetiştirmek, var olan eğitim sistemlerinin ulaşmak istediği temel hedeftir.

Bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgiyi kullanmaya dair bakış açısındaki değişimler MEB tarafından göz ardı edilmemiştir. Öğretim programlarında değişiklikler yapılarak öğrencileri öğrenmenin merkezine alan öğretim programları MEB tarafından hazırlanarak kullanıma sunulmuştur. “Türk Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 yılında ilk ve orta dereceli okullarda uygulanacak programlardaki eğitim öğretim eylemlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yapılmasına karar verdi. Bu doğrultuda hazırlanan programlar alıştırma ve deneme yılından sonra tüm ülkedeki ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmaya başlanmıştır.” (Gür, Dilci ve Arseven, 2013).

“Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel amaçlarını oluşturmaktadır.” (MEB, 2006: 2).

Ana dili eğitimin ana hedefleri arasında bireyin diğer insanlarla anlaşmalarını sağlayan yolların (konuşma, dinleme, yazma, okuma) geliştirilmesi, karşılaştığı sorunları çözebilen, etkili bir konuşma ile derdini, sıkıntısını aktarabilen, etkili bir dinleme ile kendisine anlatılanları anlayabilen bireyler yetiştirmek vardır. Aşılıoğlu’na (1993) göre iletişim araçlarıyla aktarılan birçok bilgiyi almak, değerlendirmek ve karşı iletişimde bulunmak, bunları sağlayan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri ile bir beceri durumuna getirmek ile olur.

2017 yılında önce 1 ve 5. sınıflarda uygulanan daha sonra 2018 yılında son hali verilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ana dilde iletişim şu şekilde ifade edilmiştir: “Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.” (MEB, 2018: 4).

İnsanlar, diğer insanlarla bir şekilde etkileşim içerisine girer. Bu yazılı, sözlü veya sözsüz olabilir. Bu etkileşim kaçınılmazdır. Topluluk halinde yaşan insanların bu süreci göz ardı etmesi olanaksızdır. Kaçınılmaz olan etkileşimi en iyi şekilde yerine getirmek önemlidir. İnsanlarla olan etkileşimde genel olarak konuşma tercih edilir. Konuşma becerisini iyi ve etkili kullanmak bireye önemli faydalar sağlar.

Konuşma, kişinin isteklerini, düşüncelerini sözle bildirmesidir (Gülensoy, 2000: 467). Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 45). Kendimizle ilgili olan duygu, dilek, istek, vb. gibi şeyleri aktarırken veya duyulan, görülen herhangi bir olayı bir başkasına anlatırken genellikle konuşmayı tercih edilir. Konuşmanın kurallarına uygun, net ve anlaşılır olması karşıdakinin bizi daha net ve etkili anlamasına da yardımcı olur. Bu sebeple eğitim ortamlarında verilen konuşma eğitimlerinin bir amacı olmalıdır. Yalçın'a (2012: 44) göre çocuk bulunduğu okul çevresinde kendi duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade etme yeteneğini kazanırken çevresi ile de etkili iletişim kurabilmelidir.

“Öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır.” (MEB, 2006: 6). Konuşma eğitiminin temel amacı bireyin kendini ifade becerisini artırmaktır. Bu beceri ne kadar geliştirilirse kişi konuşmasında o kadar başarılı olur.

Öğretim programlarında konuşma beceri alanı ile ilgili belirlenen hedeflere ulaşmada öğretmenlere çok iş düşmektedir. Temizyürek'e (2007) göre öğretmen; öğrencilerinin ilgilerini uyandırmalı, onları özendirmeli ve cesaretlendirmelidir. Çünkü öğrenciler öğretmenlerini kendilerine model almakta ve onun gibi

davranmaya çalışmaktadır. Türkçe derslerinde öğretmen, öğrencilerin model alabileceği bir şekilde davranmayı alışkanlık haline getirmelidir.

Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri ve öz güvenlerini konuşma becerilerinde yansıtmaları öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Öğretmenler, Türkçe Öğretim Programının öngördüğü amaçlara öğrencileri ulaştırmak için var olan bütün imkânları kullanmak durumundadır. Öğrencileri öngörülen kazanımlara ulaştırırken Türkçe Öğretim Programında belirtilen yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından kullanılır. Öğretmen geliştirmek istediği dil becerilerine göre farklı disiplinlerde kullanılan yöntem ve teknikleri de kullanabilir. Bu yöntem ve teknikler Türkçe dersleri içerisinde uygun konularda kullanılarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri artırmada kullanılmalıdır.

Öğrenmenin temel amacı bireylerin bilgiyi elde etmeleri ve elde ettikleri bilgiyi de yeni durumlara uygun hale getirebilme yeteneği kazanabilmeleridir. Akpınar ve Ergin (2005), yapılandırmacı yaklaşımda bilgiyi öğrencinin kendisinin oluşturmasını, öğrencilerin elde edecekleri bilgiyi yaparak ve yaşayarak elde ettikleri öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini vurgularlar. Bu açıdan kavram haritalarından öğrencilerin bilgiyi kullanmalarında faydalanılabilir.

“Kavram haritalama kısaca bir anahtar kavramla ilgili bilgi, düşünce ve tutumların sınıflanmasına ve aralarında bağ kurulmasına odaklanan, öğrenirken kavram haritası geliştirmeyi gerektiren bir öğrenme stratejisi olarak tanımlanabilir.”(Altınok ve Açıkgöz, 2006). Konuşma becerisinin artırılmasında kavram haritaları çeşitli şekillerde kullanılabilir.

Bülbül (2014), kavram haritalarının konuşma çalışmalarında ön hazırlık ve konuşma sonrası yapılacak özetleme çalışmalarında kullanılabilirliğinin yanı sıra konuşma pratiği yaptırılacak öğrencinin konuyla ilgili kavram haritası oluşturması ve konuşma sırasında bu haritadan yararlanmasının akıcı bir konuşma için uygun olacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının ne kadar etkili olduğu, sorusu sorularak bu çalışmada kavram haritalarının hazırlıklı konuşmada etkisini araştırmak hedeflenmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Dil nedir?

İnsan sosyal bir varlıktır. Doğduğun andan itibaren çevresindekilerle bir etkileşim içine girer. Önce jest ve mimiklerle daha sonra da anlamsız sesler çıkararak bu etkileşimi devam ettirir. Fiziksel ve zihinsel gelişimi ile beraber dili daha anlamlı kullanmaya başlar. İnsanlar, diğer insanlarla aralarındaki iletişimi sağlayan en önemli ögenin dil olduğunu anlamaya başlarlar. Bu dil ister sözlü ister yazılı olsun verilen mesajları çözmek için çeşitli kodların gerektiğini fark eder. Kodların çözülmesi için aynı dil ögelerine sahip olunması gerektiği bireyler tarafından anlaşılır. Buradan da anlaşılacağı gibi dil, canlıdır. Tıpkı insanlar gibi doğar, büyür ve gelişir.

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 2000: 55). Güneş’e (2014: 20) göre dil, insanlar duygu, düşünce, gözlemlerini aktarmak için işaret ya da kelimeleri kullandıkları bir sistemdir. Buradan da anlaşılacağı üzere dil, yazılı veya yazısız bir süreci kapsamaktadır. Dilin kendine has özellikleri vardır. Bu özelliklerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Ergin (2000: 3), dil için insanlar arası anlaşmak için bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve gelişmesi için bu kanunlara ihtiyaç duyan canlı bir varlık özelliklerini sıralamaktadır.

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlamanın yanı sıra geçmişten getirilen kültürel mirasın da geleceğe aktarılmasında önemli bir görev üstlenir. Burada dilin aktarıcılık görevi ortaya çıkar. Bu bağlamda Kaplan (2015: 142) dilin kültürün temeli olduğunu, bir milletin dilini oluşturan sözlü ve yazılı her şeyin kültür kavramına girdiğini belirtir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi dil, insanların sosyalleşmesinde, varlığını geçmişten geleceğe aktarmalarında kullandıkları en temel araçtır. Dil, varlığını insanlar vasıtasıyla devam ettirirken insanlar da dil vasıtasıyla varlıklarını devam ettirirler. Kısaca insanlar dile, dil de insanlara muhtaçtır. Her ikisini birbirinden ayrı düşünmek neredeyse imkânsızdır. Dili kullanırken bazen işaretlere bazen de sözcüklere başvururuz. Bu tercih zaman ve mekâna göre değişmektedir. Ancak her durumda dile başvurduğumuz gerçeğini göz ardı etmemek gerekir.

İnsanlar, çevrelerinde olup bitenleri algılamak ve algıladıklarını anlatırken de ana dilini kullanır. Yani çevrelerinden (anne, baba, vb.) öğrendikleri dil ile algıladıklarını yeniden yorumlayıp tekrar çevrelerindeki insanlara aktarırlar.

“Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çerçevesinde ilk öğrendiği dil.”(Vardar, 2002: 17), J. Marouzeau ana dilini ' bir kimsenin bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın önceki kuşaklar ya da çevresinden kazandığı dil' biçiminde tanımlarken (Akt: Aksan, 2004: 171), çocuğun konuşmaya başladığı sırada çevresinden öğrendiği ana dili, kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesidir, toplumsal bir kurumdur (Aksan, 2000: 51).

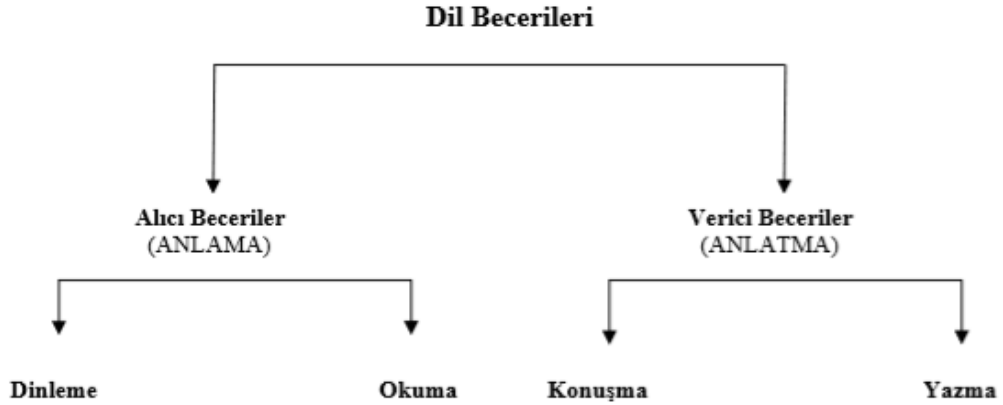
Bireyler çevreleri ile eksiksiz bir iletişim kurmak istiyorlarsa ana dillerini çok iyi bir şekilde öğrenmek zorundadırlar. Ayrıca ana dillerini etkili kullanan bireyler yaşadıkları toplumun varlığını devam ettirebilmesi görevini de üstlenmiş olurlar. Bu bağlamdan hareketle ana dili eğitiminin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmalıdır. Melanlıoğlu'na (2005: 4) göre ana dili insanların birbirlerine bağlanmasında, bir toplumu rastgelelikten kurtarıp uluslaştıran önemli bir etkidir. Bundan dolayı her dönemde toplumlar kültürlerini yaşatmanın yanı sıra gelecek nesillere aktarmak için ana dillerini toplumu meydana getiren herkese öğretme gayretinde olmuşlardır.

Yazı icat edilmeden önce insanlar geçmişten getirdiklerini sözlü yani konuşma ile gelecek nesillere taşımışlardır. Sözlü anlatım geleneğinin ürünlerini konuşma vasıtasıyla bir sonraki nesillere taşımışlardır. Arhan'a göre (2007: 18) milletleri ayakta tutan ve varlığını sürdürmesini sağlayan, konuşma ile aktarılan dildir. İnsanın en eski çağlardan beri biriktirdiği deneylerini, gözlemlerini kuşaktan kuşağa aktarmada konuşmanın rolü büyüktür.

“Okullarda ana dili eğitimi, ilk okuma ve yazma öğretimiyle başlar. Okuma ve yazmayı, psiko-motor bir davranıştan beceriye dönüştüren çocuk ilerleyen zamanlarda dilin diğer becerileriyle de karşılaşır.”(Sallabaş, 2011). Çevrelerinden edindikleri dil yapısı ile okula gelen bireyler, burada kullandıkları ana dilin kurallarını, bu dilin diğer beceri alanlarını da etkili bir şekilde kullanmayı öğrenirler. Bu bağlamda ana dili oluşturan dil becerileri bireyler tarafından öğrenilmeli ve etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Temel dil becerileri

“Ana dili öğretiminin iki temel ögesi anlama ve anlatmadır: Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma ise, konuşma ve yazma becerilerini kapsar.” (Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014). Bireyler ana dili öğretimi ile bilgi edinme yollarını ve edindikleri bilgileri aktarma yollarını nasıl daha etkili kullanabileceklerini kavrarlar.



Şekil 1. Temel dil becerileri (Karabay, 2005: 39).

Bireyler çevrelerindeki bilgileri dinleme ve okuma yoluyla elde ederler. Elde ettikleri bu bilgileri anlayarak konuşma ve yazma yoluyla tekrar çevrelerindeki bireylere aktarırlar. Bireylerin dört temel dil becerisinin gelişmiş olmasının yanı sıra bu becerileri etkin bir şekilde de kullanmaları gerekmektedir. Çağımızda gelişen iletişim araçları ve bu araçların gelişmesine bağlı olan iletişim modelleri iletişimde temel araç olan dili de birçok yönden etkilemeye başlamıştır. Dilimizi oluşturan dört temel beceri birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Birini diğerinden ayırmak iletişimin eksik kalmasına neden olabilir. Bu dil becerilerini etkili kullanarak insanlar arasındaki iletişimi daha da etkili hale getirilebilir. Bundan dolayı bir beceriyi geliştirirken diğer beceriyi göz ardı etmek iletişimin gelişmesini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Demir ve Melanlıoğlu'na (2014) göre okullarda verilen Türkçe eğitiminin amacı dilin becerileri olarak adlandırılan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin eşit oranda geliştirilmesidir. Okullarda verilen eğitim bu becerilerin geliştirilmesine dönük etkinlikleri ve çalışmalarını içerecek şekilde öngörülerek planlanmıştır.

Dilin temel becerileri olan dinleme, yazma, okuma ve konuşma ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Dinleme

“Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006; 53) şeklinde tanımlanan dinleme; konuşma, yazma ve okuma becerilerinden daha önce kazanılan beceridir. Bireyin doğumundan önce başlayan dinleme, bireyin ölümüne kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır.

Aktaş ve Gündüz’ e (2016: 87) göre dinlemek işitmekten farklıdır. İşitmede irade devre dışıyken dinleme bir amaç çerçevesinde gerçekleşir.

“Bireylerin günlük hayatta en çok kullandıkları becerilerden olan dinleme becerisi bireylere birçok alanda katkı sağlamakta ve yaşamı kolaylaştırmaktadır. İyi bir dinleyici, sosyal hayatında daha iyi ilişkiler kurabilmektedir.” (Karabacak, 2014: 1). Karakuş Tayşi (2014)’nin de belirttiği gibi insani ilişkilerinin düzenlenmesinde, bilgi düzeyinin artırılmasındaki önemi görmezden gelinmeyen dinleme, insanların kullandığı öğrenme yolunun en kolay ve en yaygındır.

Okuma

“Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir.” (Ünalın, 2001: 86). Okuma, harfleri, kelimeleri ve cümleleri çözme işi olarak da tanımlanabilir. Burada önemli olan okunanların zihinde anlamlandırılmasıdır.

“Okuma, yazının bulunuşundan bu yana yazılı sembolleri seslendirme ve anlamlandırma süreci olarak değerlendirilmiştir. Ancak 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler, okuma kavramına yeni boyutlar kazandırmıştır. Günümüzde, bilgilerin yalnızca basılı metinler aracılığıyla sunulmadığı göz önünde bulundurulduğunda okumanın ve okuma becerilerinin yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuştur. Günümüzde okumayı, yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlamak mümkündür” (MEB, 2012).

Teknolojiye bağlı olarak okumaya yüklenen anlamlar da değişmiştir. Günümüzde bireylerden beklenen her türlü kaynaktan gelen veriyi okumak ve doğru şekilde anlamlandırmaktır.

Yazma

Yazma, öğrenilen bilgilerin aktarılma yollarından birisidir. Bireyler elde ettikleri bilgileri konuşmadan sonra yazma ile aktarırlar. Yazının icadından sonra elde edilen bilgiler gelecek nesillere aktarılırken daha kalıcı bir yol olan yazma tercih edilmeye başlanmıştır. Böylece bilgilerin kalıcılığı sağlanmış olmaktadır.

“Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, *yazı* denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir.” (Adalı, 2011: 30).

Özdemir’e göre (2014) yazma, duygu, düşünce ve görüşleri paylaşmak için kalıcı bir yol olmasının yanı sıra insanı hem psikolojik yönden rahatlatır hem de zihni yönden geliştirir. Ayrıca dili en iyi şekilde kullanmanın yolu olan yazma aynı zamanda kültürün de koruyucusu ve taşıyıcı olması bakımından önemlidir.

Yazmanın insana vermiş olduğu rahatlığın yanı sıra insanoğlunun geçmişten getirdiği birikimleri geleceğe aktarmasının kalıcı yolu olması bakımından da önemi tartışılmaz bir gerçektir.

Konuşma

Toplumun bir parçası olan insan, her türlü duyguyu, düşünceyi, edindiği izlenimleri toplumun ortak ürünü olan dil ile karşısındakine aktarmayı tercih eder. Anlatma yolu olarak da genellikle içinde psikolojik, sosyolojik, fiziksel, vb. gibi unsurları içeren konuşmayı tercih eder. Konuşan kişinin konuşmasının anlam bulabilmesi için karşıdaki kişinin de konuşmayı anlaması gerekmektedir. Konuşma karşılıklı bir eylem olduğuna göre konuşmacı ve dinleyicinin ortak bir noktada buluşması önemlidir. Konuşmanın muhatabı olan kişi kendisine konuşan kişiyi dinlediğini bir söz, jest veya mimikle gösterilmelidir. Böylece konuşmacı da konuşmasının karşısındakine ulaştığını anlamış olur.

Anlatma kavramının içinde yer alan konuşma sıkça kullanılan bir beceridir. Bireylerin kendilerini tam ve eksiksiz bir şekilde konuşarak ifade edebilmeleri için konuşma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Aksi durumda kişi ne kendisini tam olarak ifade edebilir ne de karşısındakiler tarafından tam olarak anlaşılabilir.

“Konuşma, insanın, karşısındaki kişi ya da kişileri etkilemek amacıyla kasların hareketinden doğan ses-ışık-dalgalarının oluşturduğu psiko-fizik bir

süreçtir.” (Taşer, 1978: 49). “Yalın bir tanımla konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir.” (Özdemir, 2008: 11). “İnsanın hayatı boyunca edindiği bilgi, görüş, izlenim ve düşüncelerini karşısındakilere sözlü olarak aktarmasına konuşma denmektedir.” (Sallabaş, 2011:4). “Konuşma zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesidir. Diğer bir ifadeyle konuşma, sözlerin sesler yardımıyla ifade edilidir.” (Temizyürek, 2007). Güneş’e (2014: 105) göre konuşma; duyguların ve düşüncelerin aktarılması içinde sözlerin kullanılmasıdır.

Yukarıdaki tanımlar konuşmanın zihinde başlayıp ses organları vasıtasıyla karşıdakine aktarılan her türlü, bilgi, duygu, düşünce, vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşma, bir çeşit ihtiyaç giderme şeklidir. Zihinsel ve fiziksel süreçleri içerisinde barındıran bir aktarım türüdür. Konuşma, aktarım türü olmasının yanı sıra bireylerin toplumdaki yerlerini göstermesi bakımından da önemlidir.

Konuşmanın önemi

Konuşma kişilerin sosyalleşmesinde, toplum olarak bir arada yaşamalarında, birbirleriyle anlaşmalarında tartışmasız önemli bir yere sahiptir. Eğer bir toplulukta insanlar susturuluyorsa orada saygı, hoşgöründen söz edilemez. Çünkü insan için bir ihtiyaç olan konuşma engellenmemelidir. Susturulan insanlar, topluluklar bir şekilde bunun cevabını susturan kişilere vermiştir. Taşer’e (1978: 12) göre tarihe baktığımızda, ilk günden bugüne süregelen toplumsal savaşımın, günümüzdeki bunalımların temelini oluşturan çok çeşitli nedenleri arasında, konuşma hakkı, isteği, özlemi ile konuşmama baskısı arasındaki çatışmanın da önemli bir etken olduğunu görmekteyiz. İnsanın konuşmaması, toplumlarında susturulması iyiye işaret değildir.

Diğer insanlarla iletişim kurmaya çalışırken en kolay yol olan konuşma tercih edilir. Sözsüz iletişimde kullanılacak işaretler belki karşıdaki kimse tarafından anlaşılacaktır. Beden dili karşıdaki kişide farklı bir anlam uyandırabilir. Bu da söylenmek istenenin ya anlaşılmasına ya da yanlış anlaşılmasına sebep olabilir. Yazarak iletişim kurmaya çalışıldığında da o an için gerekli materyallere sahip olunmayabilir. “Konuşma; bireyin sosyal hayatında

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

Güzel konuşan kimse, diğer insanlar üzerinde büyük etki bırakır, hiç kimse bu etkiden kendini kurtaramaz. Hoş sohbet dediğimiz kişiler kalplere kadar uzanan yolları bulur ve kendini sevdirmesini bilir. Böylesinde bir nevi şahsi manyetizma vardır. Bu insanlar hitap ettiği kimselerden her istediğini elde ederler. Çünkü onları ikna etmeyi iyi bilirler. (Ünalın, 2001:114).

Gerçekleşmesi zor istekler güzel konuşan insanlar tarafından daha kolay gerçekleştirilir. Çünkü kullandıkları üslup onların isteklerini gerçekleştirmede en büyük yardımcısıdır. Diğer insanlar üzerindeki etkileri bu isteklerin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

Toplumunu meydana getiren bireyler ister istemez bir şekilde birbirleriyle iletişim halindedirler. Bu iletişimi de daha çok konuşma ile gerçekleştirirler. Bu konuşma sırasında konuşma becerisi gelişmiş olan bireyler ön plana çıkar. Etkili, nerede, nasıl konuşacağını bilen insanlar kendilerini daha doğru ve net şekilde ifade ederler. Ayrıca Kurdayoğlu (2003), “Toplumunu oluşturan bireylerin demokratik haklarını kullanabilmeleri için konuşmayı etkili ve güzel olarak kullanmaları gerekmektedir. Ülkemizin TBMM gibi demokratik ortamlarında vatandaşların duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak ifade edebilmeleri çok önemlidir” diyerek insanların demokratik haklarını kullanmalarında da konuşmanın önemli olduğunu vurgulamaya çalışmıştır.

Yazı icat edilmeden önce milletler, kültürel miraslarını geleceğe aktarırken konuşmayı tercih etmiştir. Burada konuşma bir nevi kültür aktarıcılığı görevini yürütmüş oluyordu. Geleceklerini doğru bir şekilde tayin etmek isteyen milletler geçmişlerini iyi bilmek zorundadırlar. Kaplan’ a (2015: 147) göre bugünü ve yarını daha iyi anlamak isteyenler; kendi milletlerinin geldiği yeri, neler okuduklarını ve neler düşündüklerini bilmek zorundadır.

“Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması, aktarılacak bilgilerin düzeni ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır.” (Güneş, 2007: 95-96). Konuşma, zihinsel ve fiziksel öğelerin bir araya gelmesi ile oluştuğuna göre bu öğelerin içeriklerinin neler

olduğu da bilinmelidir. Böylece konuşmanın sadece sesleri çıkarmakla ilgili olmadığı, konuşmanın zihinsel bir hazırlık süreci gerektirdiği daha iyi anlaşılır.

Konuşma becerisi ile diğer dil becerileri arasındaki ilişki

“Okuma ve dinleme; dilin anlama, konuşma ve yazma anlatma yönünü oluşturmaktadır. Temel dil becerilerinin hepsi, birbirinin gelişimini sağlamaktadır ve bu sebeple her biri aynı önemle ele alınmalıdır.” (Yeşiltepe Sağlam, 2010). Dil becerilerinin hepsi bir bütün olarak düşünölmeli, birbirinden ayrı olarak ele alınmamalıdır. Birindeki eksiklik diğerinin gelişmesini engelleyebilir.

Sever'e göre (1993:2) ana dili öğretiminin temel etkinlikleri olan “konuşma” ve “yazma” bir “anlatma”; “dinleme” ve “okuma” da bir “anlama eylemidir. Bu bağlamda, ana dili öğretimiyle öğrencilere;

-Dinlediğini ya da okuduğunu iyi anlayabilme,

-Anladığını sözle ya da yazıyla iyi anlatabilme, becerilerinin kazandırılması temel amaç olarak alınmıştır.

“Bir dili tam olarak biliyor olmak için o dilin, temel dil becerileri açısından dengeli bir şekilde edinilmiş olma zorunluluğu vardır. Aksi halde o dilin bilindiğini iddia etmek mümkün değildir. Bu becerilerin birinde veya birkaçında olan eksiklik, dil formasyonunun tam olarak oluşmadığı, dilin etkili bir şekilde kullanılmadığı anlamına gelir.” (Doğan, 2011:4).

Öğrencilerin Türkçeyi tam olarak kullanabilmeleri için Türkçeye ait becerileri dengeli olarak, birini diğerinden ayırmadan kavramaları ve uygulamaları gerekmektedir.

Konuşma- okuma ilişkisi

Okuma, dinlemeyle birlikte bilgi toplamak için kullanılan beceridir. Okuyarak elde ettiğimiz bilgileri daha sonra konuşma becerisini kullanarak karşımızdakine aktarırız. Bu bağlamda okuma alışkanlığı edinmiş kimseler geniş bir kelime hazinesine de sahip olur. Konuşurken de bu geniş kelime hazinesinin faydalarını görürler. Okullarda öğretmenler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken amaçlarının arasında konuşma becerisini geliştirmek de vardır. Geniş kelime hazinesine sahip olan öğrenciler konuşurken herhangi bir sıkıntı ile kolay kolay karşılaşmazlar.

“Öğretmen okuma eğitimin yanında konuşma eğitimine de ağırlık vermelidir. Bu eğitimin sınırları ise çocuğun kendi düzeyinde edindiği dil becerisi ile olay anlatabilme veya herhangi bir düşünceyi hikâye edebilme düzeyine ulaşmaktır. Bundan amaç çocuğun bulunduğu okul çevresinde duygu ve düşüncelerini eksiksiz anlatabilme yeteneğini kazanması, çevresi ile sağlıklı bir ilişki kurabilme becerisini kazanmasıdır.” (Yalçın, 2012: 44).

Temizyürek, Erdem ve Temizkan’ a (2016: 204) göre okuma; bilginin elde edilmesinde, diğer insanların hayat tecrübelerinden yararlanmada kişiye imkân sağlar. Karşılaşılan çeşitli durumları, olayları doğru ve eksiksiz bir şekilde anlamaya yardımcı olur.

“Okuma eylemi insanın zihnini her zaman taze ve diri tutar, daha kolay düşünmesini, yazmasının sağlar. Okuma diğer becerilere erişmek için bir anahtardır. Konuşma ve yazma becerisinde başarılı olmak için okumayı anahtar olarak kullanmak gerekir. Okuyan insan kelime öğrenir, yeni kelimeler kullanır, bu kelimeleri yazar, üzerinde düşünür, sorgular.” (Er ve Arıcı, 2018).

Konuşma- dinleme ilişkisi

Dinleme süreci anne karnında başlayan bir süreçtir. Çocuk dünyaya geldiğinde fizyolojik olarak gelişimi ile birlikte konuşmaya başlar. Önceleri anlamsız seslerle olan konuşması, dinlediklerinden hareketle anlamlaşmaya başlar. Daha sonra çevresindekilerle etkili bir şekilde iletişim içine girer. Dinleme ile oluşturmuş olduğu kelime dağarcığını konuşurken aktif olarak kullanır.

“Mackay (1997) insanların öğrenmeye dinleyerek başladığını, konuşmanın da dinleme yoluyla öğrenildiğini belirtmektedir. İnsan, yaşamı boyunca bu iki beceriyi birlikte var ederek iletişim kurar. İyi bir dinleyici olunmadığı sürece iyi bir konuşmacı olmak da mümkün değildir.” (Akt: Öztürk ve Altuntaş, 2012). “Dinleme becerisi ile diğer ana dili becerileri arasında sıkı ilişkiler bulunmaktadır. Özellikle konuşma becerisi, dinleme becerisi ile bütünleşmiş bir yapı arz eder.” (Çifci, 2006:118). Konuşma becerisini dinleme becerisinden ayrı düşünmek, konuşma becerisinin gelişmesine engel olabilmektedir. Çünkü iyi bir dinleyici aynı zamanda konuşmak için lazım olacak gerekli malzemeyi de depolamaktadır.

Konuşmanın yapıldığı ortamlarda bir de dinleyici grubu vardır. Herhangi bir konudaki düşüncesini, isteğini, duygularını aktaran konuşmacı; aktardıklarının dinlenmediğini ya da aktardıklarının anlaşılmadığını gördüğünde konuşma

isteğini kaybedebilir. Dinleyenin tutumu konuşmacıyı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı konuşmacı kadar dinleyiciler de önemlidir. Konuşmacının fiziki durumu, konuşmanın içeriği gibi unsurlar dinleyiciyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Konuşmacının etkili dinleme kurallarını bilerek konuşmasını yapması konuşmacının yararına olacaktır. Bu bağlamda Ammelburg (2003: 11-12), konuşmanın amacına ulaşması için uygun hızda yapılmasını, konuşmanın yanlış anlamalara meydan vermemesi gerektiğini belirtmiştir.

“Dinleme eyleminde, dinleyenin rolü konuşandan daha önemlidir. Dinleyen(ler), aktif durumda değilse; konuşma, delik bir kovaya su doldurmak gibi boşuna bir gayretten ibaret olur.” (Yaman, 2004: 156). Topçuoğlu ve Özden’e (2012: 6) göre konuşulanların karşıdakilerde anlam bulabilmesi için dinleyicilerin beklentileri, ihtiyaçları bilinmelidir.

İletişimin gerçekleşmesi için her iki tarafında aktif olarak sürece katılması gerekmektedir. Eğer dinleyici aktif olarak sürece dâhil olmazsa iletişim tamamlanmış olmaz. Burada önemli olan dinleyicinin sağlıklı bir dinleme organına sahip olmasıdır. Duyma organlarında sıkıntı yaşayan çocukların konuşma gerçekleştirememesindeki temel sebep konuşulanları duymamasıdır. Kısaca konuşma becerisinin gelişmesinde ve etkili bir şekilde kullanılmasında dinleme önemli bir yere sahiptir.

Konuşma-yazma ilişkisi

İnsanlar; duygu, düşünce, istek veya zihninde tasarladıkları her şeyi konuşarak veya yazarak anlatmayı tercih ederler. Konuşarak sözlü anlatım yolunu, yazarak da yazılı anlatım yolunu kullanmış olurlar. Kişinin içinde bulunduğu durum sözlü ya da yazılı anlatım yolunu tercih etmesinde en önemli nedenlerinden biridir. Anlık durumlar için genelde konuşma tercih edilirken anlatılacakların geleceğe kalması, gelecek nesillerin anlatılanlardan bir şey öğrenmesi düşünülüyorsa yazma tercih edilir. Konuşmanın kalıcılığı ile yazmanın kalıcılığı arasındaki fark buradan gelmektedir. Ayrıca konuşma becerisinin gelişmediğini düşünen kişiler, kendilerini daha rahat ifade ettiklerini düşündükleri yazmaya yönelebilirler.

“Yazma da aynı konuşmada olduğu gibi yazan bir kişiyle onun yazdıklarını okuyan bir kişi arasındaki iletişimi sağlar.” (Adalı, 2003: 25). Yazma iletişimin yazılı hale getirilmiş biçimidir. Temizyürek ve diğerlerine (2016: 205) göre iletişim süreci vericinin, bir mesajı kodlayarak en uygun kanal yardımıyla alıcıya ulaştırmasından ibarettir. Bu sürecin sözlü olarak yapılan şeklinde kanal söz, yazılı olarak yapılan şeklinde ise yazı olmaktadır. Yani konuşma ve yazma iletişim süreci içinde ortak bir görevi yerine getirmektedir.

Söz, suya yazılan yazı gibidir. Eğer kalıcılığı sağlanmazsa sözün devamlılığı olmaz. Konuşularak aktarılan bir söz kalıcı hale getirilmezse konuşan veya dinleyen kişi öldüğünde söz de yok olup gidecektir. Sözün kalıcılığını sağlamanın yolu sözü yazıya geçirmektir. Hızlı bir iletişim yolu olarak tercih edilen konuşma, söz konusu kalıcılık olduğunda pek tercih edilmemektedir.

Konuşma, kendi içerisinde zihinsel ve fiziksel süreçleri de barındıran bir anlatım türüdür. Konuşma kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için konuşmayı meydana getiren fiziksel ve zihinsel unsurların da bilinmesi gerekmektedir.

Konuşmanın unsurları

Konuşma alanındaki uzman kişiler konuşmayı ele alırken konuşma sürecinin fiziksel ve zihinsel unsurlarından bahsetmişlerdir.

“Konuşma, vücudumuzdaki birtakım organların işbirliği sonucunda gerçekleşen mucizevî bir işlemdir. Konuşma işlemi dudaklar, dişler, damak, dil, ağız, gırtlak, ses telleri, nefes borusu, akciğerler ve beyin görev almaktadır.” (Yaman, 2004: 10). Buradan da anlaşılacağı üzere konuşma fiziki ve zihinsel bir süreçtir.

“Konuşma, aşamalı bir süreçtir. Birinci aşama düşünceler ve onu besleyen kanalların yardımıyla konuşulacak metnin zihinde oluşturulması, ikinci aşama da bu metnin bazı organlar yardımıyla seslendirilerek konuşulmasıdır. O hâlde konuşmada fiziksel ve zihinsel unsurların etkisi söz konusudur. Konuşma önce zihinsel oluşumlarla başlar, sonra bu oluşumlar fiziksel unsurlar yardımıyla seslendirilir ve sonra da el-kol hareketleri ve mimikler yardımıyla başkalarına sunulur. Dolayısıyla konuşma zihinde hazırlanıp fiziksel unsurlarla birleşerek oluşur.” (Altuntaş, 2012).

Kurudayıoğlu’na (2003) göre konuşma eğitiminin insan yaşamındaki rolü görmezden gelinmemeli, konuşma eğitimi verilirken zihinsel ve fiziksel boyutlar göz ardı edilmemelidir. “Konuşmanın olabilmesi için diyafram, akciğerler, nefes

borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, küçük dil, dişler, burun ve dişlerin ortak işbirliği; ayrıca doğru sinir akışı ve beyin işlevi gerekir.” (Erdem, 2013).

Yalçın (2012: 100-130), konuşmayı fiziki ve zihinsel unsurlarına ayırmakta; fiziki unsurları görme-işitme, ses, sesin eğitilmesi (soluk alış verişinin kontrolü ve eğitilmesi, sesin eğitilmesi, boğumlama çalışmaları, telaffuz eğitimi, cümle ve cümle yapısının motorize olması çalışmaları) olarak; zihinsel unsurları bellek ve konuşma arasındaki ilişki (bellekteki düzensiz bilginin konuşmada yarattığı bozukluklar, bellek geliştirme uygulamaları), dinleme ile konuşma arasındaki ilişki (çocuğun dinleme becerisinin gelişimi, dinleme becerisinin eğitimi, dinleme becerisini geliştirme uygulamaları, dinleme türleri) olarak ele almaktadır.

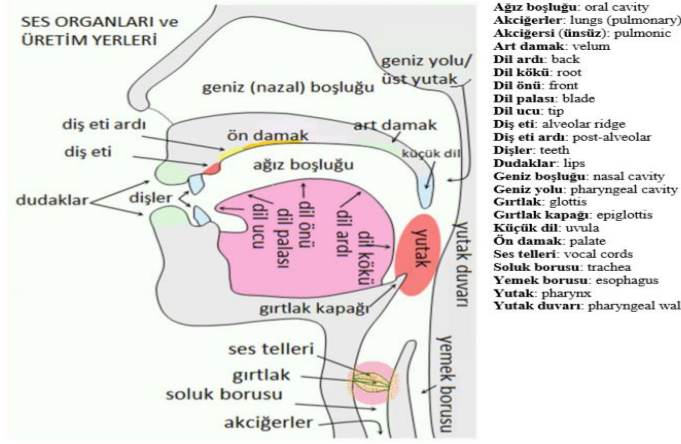
Temizyürek, ve diğerlerine göre (2016: 47-78) konuşmanın fiziksel unsurlarını solunum, ses, soluk alma, soluk verme ve fiziksel organların eğitimi; zihinsel unsurları olarak da konuşma beyin ilişkisi, hafıza (bellek), hafızanın işleyişi ve bellek üzerinde durmuşlardır. Altunkaya (2017: 34-43) konuşmanın fiziksel unsurları olarak diyafram, akciğerler, gırtlak, ses telleri, ağız ve burun boşlukları; zihinsel unsurları olarak ise broca alanı, wernicke alanı, bellek üzerinde durmuştur.

Konuşmanın fiziksel unsurları

Zihinde başlayan konuşma sürecinin tamamlanması için sese ihtiyaç vardır. Ses olmadan konuşma tamamlanamaz. Bu bağlamda ses konuşmanın temelidir, denilebilir. Özdemir’e (2008: 45) göre konuşma, çok yönlü ve çok boyutludur. Dokusunda çok farklı öğeler yer alır. Bu öğeler hem fiziksel, hem örgütsel hem de dilseldir. Ses bunlardan biridir. Ses, konuşmanın tüm dokusunu ve örüntüsünü oluşturan en önemli öğedir.

“Akciğerlerden gelen havanın ses yolundan çıkarken boğazımızda oluşturduğu titreşimler çeşitli seslere dönüşmektedir. İnsan kulağının duyabildiği bu titreşimlere ses adı verilmektedir.” (Yaman, 2004: 31). “Ses, fizikî anlamda hareketin havada meydana getirdiği titreşimdir.” (Ağca, 1999: 75). “Hava titreşimlerinin kulakta duyulanı olan” ses diyafram, kaburga ve göğüs kafesi, ciğerler, nefes borusu, gırtlak, dil, dişler gibi organların katkısıyla kendiliğinden oluşan karmaşık işlemler sonucunda meydana gelir. Her sesin çıkışında bu organların gerilme, duraklama ve çözülme faaliyeti oluşur.” (Kılıç, 2000). “İletin duyulabilirliğini sağlamak üzere beyin, konuşma organlarına bir uyarı gönderir. İleti, akciğerler, ses telleri, dil, damak, dişler, dudaklar, geniz, vb.

yardımyla dil dizgesi içindeki seslere dönüşür. Bu da konuşmanın fizyolojik yönünü oluşturur.” (Adalı, 2016: 27).



Şekil 2. Sesin meydana gelmesinde etkili olan organlar (URL-1).

Şekil 2’de de görüldüğü üzere sesin ortaya çıkması için farklı organların ortak bir çalışması söz konusudur. Çongur ‘a (1999: 52) göre sesin oluşması ve konuşma haline gelmesinde akciğer başta olmak üzere diyafram, bronşlar, gırtlak, boğaz, ağzın içi, gırtlak kapağı, küçük dil, yanaklar, damak, dil, dişler, dudaklar ve burun boşluğu görev yapar.

Sesin ortaya çıkmasında görevli organlardan birindeki hasar veya kusur sesin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkmasını engeller. Bu engel sonucunda konuşma gerçekleşmez. Bu bağlamda Özçimen’in (2008) belirttiği gibi konuşmanın ortaya çıkmasını sağlayan öğeler; yerinde ve doğru bir şekilde kullanıldığı zaman konuşma etkili olur.

“Güzel konuşmak için öncelikle nefesin doğru kullanılması gerekmektedir. Bunun için nefes, doğru yani yeterli ölçüde ve zamanında alıp vermek önem taşır.” (Topçuoğlu ve Özden, 2012: 14). Nefesin yani solüğün doğru kullanılması gerekmektedir. Konuşma esnasında alınan soluk yetersiz gelirse söylediklerimiz karşıdakiler tarafından anlaşılmayabilir. Gedizli’ye (2005: 39) göre konuşma çok nefes tüketmeyi gerektiren bir eylemdir. Nefes alış verişinde denge olan bir konuşmacı açısından sorun yoktur. Konuşurken nefesini dengeli kullanan konuşmacı, dinleyiciler açısından olumsuzluğa yok açmaz.

Sesle ilgili kavramlar

Boğumlama

Sesin ağızdan çıkarken net ve açık bir şekilde çıkması anlaşılır olmak için önemlidir. Eğer sesin, hecelerın ağızdan çıkışı anlaşılır olmazsa konuşmamız net ve anlaşılır olmayacaktır. Bunun için boğumlama yani sesin, hecelerın doğru bir şekilde telaffuz edilmesi önemlidir.

“Boğumlama, konuşma dilinde çıkardığımız sesleri gösteren harfleri, harflerin oluşturduğu heceleri doğru söylemek; hecelerın oluşturduğu kelimeleri, anlamlarını doğru verecek şekilde telaffuz etmektir.” (Sağlam, 2010). Konuşanın boğumlamaya gereken özeni göstermesi hem kendisi için hem de dinleyiciler için fayda sağlayacaktır.

“Boğumlanma, heceleri iyi anlaşılabilir şekilde meydana getirmektir. Birçok kimse dudaklarını iyice hareket ettirmeden konuşurlar. Böyle dudak tembelliği olan kimselerin söylediklerini dinleyicilerin birçoğu anlamaz.” (Şenbay, 1991: 50). Dudak tembelliğinden kurtulmak için gerekli çalışmaların yapılması konuşmacı için avantaj sağlar. Hem söylediklerinin rahat anlaşılması hem de dinleyicilerin dikkatlerinin dağılmaması için boğumlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

Tonlama

“Yalın ve periyodik hareketten, yani belirli bir zaman içinde belirli bir düzenle tekrarlanan titreşimlerden oluşan ses izlenimine ton denir.” (Kurudayıoğlu, 2013: 42). “Tonlamayı, ses titreşimlerindeki değişimlerle anlatıma çeşitli duygu ve düşüncelerin yüklenmesi şeklinde de ifade edebiliriz” (Özdemir, 2017: 118).

Konuşma gerçekleşirken kelimeler, cümleler hep aynı sesle devam etmez. Konuşan kişinin içinde bulunduğu duruma göre seste alçalma ve yükselmeler gözlenir. Sesteki bu değişimler gerçekleşmezse konuşmacının etkililiği de ortadan kalkar. Konuşmasında heyecan barındıran bir konuşma ile içerisinde hüzün barındıran bir konuşmanın tonlamaları birbirinden farklıdır.

Dedeoğlu Orhun'un (2009) da belirttiği gibi konuşma esnasında dinleyiciye hissettirilmek duygular tonlama ile yapılırken dikkat edilmelidir. Aksi halde

duygu durumunu yansıtmayan sesle yapılan konuşmalar anlamada sorun oluşturur.

Vurgulama

“Vurgu, bir sözcükte ya da cümlede hece ya da sözcüklerin diğerlerinden ağırlıklı, farklı söylenmesidir.” (Gürzap, 2008: 105). Özdemir’ e (2008: 53) göre vurgu; cümledeki bazı kelimelerin ve bazı hecelerin diğer kelime ve hecelere göre baskılı okunmasına denir. Vurgu zamanında yapılmazsa, yanlış yapılırsa veya tam yapılmazsa sözün değeri kaybolur.

Vurgunun nerede ve ne zaman yapılacağı iyi bilinmelidir. Aksi halde yanlış vurgulama bizi zor duruma düşürebilir. Bu bağlamda Gündüz’e (2014: 107) göre konuşmacı vurguyu bilerek ve yerinde yapmadığı zaman konuşmacı doğallığını kaybedip gülünç duruma düşebilir. Çoşkun’un (2009) da belirttiği gibi vurgu, dinleyen ile konuşan arasındaki doğru iletişimin temel unsurlarından biridir.

Durak

Konuşmaya başlamadan önce alınan soluk konuşmacıya belli bir süre yetecektir. Yeniden soluk almak için konuşmacının belirli yerlerde bekleme yapması gerekmektedir. “Konuşma sırasında bir düşünceden bir düşünceye, bir konudan başka bir konuya geçerken yapılan dereceli duraklamalardır.” (Yaman, 2004: 33).

“Okuduğumuz metinlerde durak yerleri çeşitli noktalama işaretleriyle gösterilir. Anlam blokları “ . , , , : , ; , - “ gibi işaretlerle gösterilir. Bazı metinlerde noktalama işaretleri soluk alma ve verme için yeterli olabilir. Ancak genellikle konuşma dili ile yazı dili arasında belirgin farklar vardır. Yazı dilindeki durakların konuşma dilinde aynen kullanılması anlaşılabilirliği zedeleyebileceği gibi pratik olarak da bu mümkün olmayabilir. Şu halde konuşma sırasında metni akışına göre duraklar oluşturulmalıdır.” (Vural, 2005, s. 224).

Konuşmada duraklamayı; kelime sonu, cümle araları veya cümle sonu olacak şekilde ayarlamak konuşmanın bütünlüğü açısından önemlidir. Böylece konuşmacı hem konuşmasını devam ettirmek için soluk almış olur hem de konuşmanın bütünlüğü bozulmamış olur.

İyi bir konuşmacının ses özellikleri

Konuşmacının sesinin bazı nitelikleri taşıması gerekir.

İşitilebilirlik

“Konuşma sesi, konuşulan yerin özelliklerine göre ayarlanmalı ve konuşma sesi dinleyiciler tarafından rahatça işitilebilmelidir.” (Taşer, 1978: 91). “Söz götürmez bir gerçektir ki, konuşmacının sesi işitilmezse, dinleyiciler konuşmacıyı duymazsa iletişim olmaz.” (Özdemir, 2008: 46).

“Konuşmanın en önemli özelliklerinden biri de, konuşmacının söylediklerinin tüm dinleyiciler tarafından rahat ve anlaşılır bir şekilde işitilmesidir. Dinleyicilerin her sözcüğü anlaşılabilir bir şiddette duymadığı durumda iletişimin varlığından söz edilemez. Aynı şekilde, sesin şiddetinin gereğinden fazla olduğu, konuşmacının sesinin yüksekliğinin dinleyiciyi rahatsız ettiği durumda da gerçek bir iletişim oluşamaz.” (Dedeoğlu Orhun, 2009).

Akıcılık

“Sözcüklerin yumuşak bir biçimde, birbirleriyle uyumlanarak söyleniş durumudur akıcılık.” (Özdemir, 2008: 47). “Bir konuşmanın rahat ve kolay anlaşılması, kelimelerin dile dolanmaması, dinleyicilerin rahatsız olmadan anlayabilmeleri durumuna “*akıcılık*” denir.” (Yaman, 2004: 74). Doğru tonlama, vurgulama, uygun hızda yapılan konuşmalar dinleyici yormaz. Anlatılmak istenenin de tam bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur.

Hoşa giderlik

Taşer’e (1978: 91) göre iyi bir konuşma işitilebilir ve akıcılık olmasının yanında hoşa gider nitelikte de olmalıdır. Hoş gider bir ses, katı, kulak tırmalamamalı, hırıltılı, tiz, madensel, hışıltılı, vb. özelliklere sahip olmamalıdır.

Dinleyiciler; gereksiz sesler çıkarmaya, konuşma hızını ayarlayabilen, sesinin tonunu etkin bir şekilde kullanan konuşmacıları daha çok dinlemek isterler. Bu tür ses özelliklerine sahip olan konuşmacılar, dinleyicilerin hoşuna gider. Aranılan konuşmacılar olurlar.

Anlamlılık

“Kimi durumlarda sözcükler işitilmesine karşın, anlaşılmaz. Bu da bunların açık bir biçimde söylenmeyişinden, konuşmacının sözcükleri oluşturan sesleri ve heceleri tam söylemeyişinden ortaya çıkar.” (Özdemir, 2008: 47). Herhangi bir nedenden dolayı söyledikleri tam olarak anlaşılmayan konuşmacı, dinlenilmek istenmez. Konuşmacının sesi; konuşmanın amacını, dinleyici ile olan duygusal

bağını, olaylar karşısındaki tutumunu yansıtıcı şekilde olmalıdır. Dinleyici konuşmacının sesini duyduğu an sesin kendisinde oluşturduğu anlamı fark etmelidir. Dinleyici konuşmacı ile bir duygusal bağ kuracaksa bu bağ ancak konuşmacının sesine yüklediği anlamla olur. Aksi halde konuşmacının sosyal statüsü çok önemli değildir. Önemli olan konuşmacının sesini kullanma becerisi ve dinleyiciyi etkileme düzeyidir.

Bükümlülük

“Bükümlülüğün karşıtı, tekdüzeliktir, değişmezliktir (monotonluktur). Doğal olarak, etkili konuşma, karşılıklı konuşma biçiminde olmalıdır. Düşünceler, ton değişiklikleri, hız değişiklikleri ile anlatılır.” (Taşer, 1978: 92). Özdemir, bükümlülük yerine esneklik kavramını kullanmıştır. Konuşmanın içeriği, konuşmacının duygu ve düşünce yapısına göre sesin de değişmesi zorunludur (2008: 46). Konuşmanın yapıldığı kitle, konuşmanın yapıldığı mekân, konuşma konusu, konuşmacının ilgi alanı, vb. gibi durumlarda seste ton değişimleri olmalıdır. Aksi durumda konuşma sıradanlaşır. Dinleyici dinlememeye başlar.

Konuşma tek yönlü bir aktivite değildir. Fiziksel sürecin yanı sıra zihinsel bir süreç de konuşma kavramının içerisine dahil edilmiştir.

Konuşmanın zihinsel unsurları

Konuşma zihinde başlayan bir süreçtir. Bu süreç daha sonra konuşmanın fiziksel unsurlarıyla tamamlanır. Kişilerin zihinsel unsurlarında bir sorun varsa ise konuşma süreci başlayamaz. Bunun için zihinsel unsurların ne olduğu, ne işe yaradığını anlamak gerekmektedir.

“Konuşmanın can damarını oluşturan zihinsel etkinlikler, beyinde planlanır ve uygulanır. Bu açıdan beyin, konuşmada son derece önemli bir yeri vardır.” (Yaman, 2004: 22).

Güneş’e (2014) göre zihinde yeniden düzenlenen bilgiler gözden geçirilerek konuşmaya başlanır. Konuşmanın neden yapıldığı, konuşma için hangi yöntemin kullanılacağı, konuşmanın konusu ve konuşmanın sınırları belirlenir. Daha sonra konuşmanın içeriğinde neler olacağı seçilerek zihinsel işlemler gerçekleştirilir. Bilgilerin sınıflaması, sıralaması, ilişki kurulması, eleştirilmesi, tahmin edilmesi, analiz ve sentez edilmesi ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra bilgiler karşısındaki aktarılır.

“Konuşma beyin ilişkisi, birkaç boyutlu bir ilişkidir. Öncelikle beynin fiziksel olarak konuşma organlarını yönetmesi söz konusudur. Konuşmayı gerçekleştiren Konuşmayı gerçekleştiren diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, damak, diş, dudak gibi organlar; beyin tarafından verilen emirler doğrultusunda görevlerini icra ederler. Beyin nöronlarla direktif vermedikçe bu organların vazife icra etmesi mümkün değildir. Konuşma açısından beynin asıl işlevi, dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması, motorize hâle gelmesidir. İletişimin karşılıklı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, konuşulanların dinlenip anlaşılması da yine beyin ile ilgili bir durum olduğundan beyin-dinleme ilişkisi de önemlidir.” (Temizyürek ve diğ., 2016: 68).

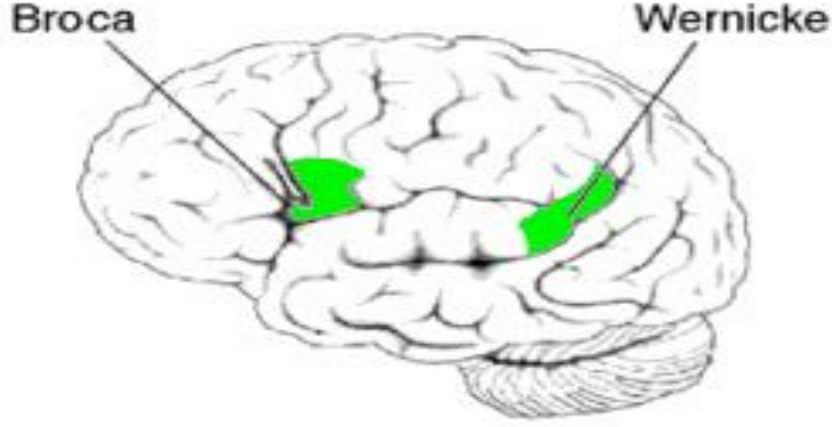
“Beynin yüze, dudaklara, dile, gırtlığa, çeneye ilişkin duyum alanları büyük ölçüde geniştir. Yaklaşık olarak beynin toplam duyum alanının üçte biri sinir akımını bu yapılardan alır; bu ise, konuşma mekanizmasının işleyişinde çok büyük önem taşır.” (Taşer, 1978: 72).

Kavramlar ve ses imgeleri arasındaki bağlantı, bunların seçilip konuşulan dilin dizgesine göre düzenlenmesi, konuşmanın zihinsel yanını oluşturur. Konuşmacının beyninde gerçekleşen bu işlem, dinleyenin beyninde ses imgelerinin kavramsal çözümü olarak geri döner.” (Adalı, 2016: 27).

“Beynin işlevleri açısından sağ ve sol yarım küreler olmak üzere ikiye bölündüğü, hemen hemen her zaman beynin baskın yarım küresinin sol yarım küre olduğu bilinmektedir. Baskınlıkla birlikte konuşma merkezinin de bu yarım kürede olduğu görülür.” (Smith, 1979: 297; Akt: Arhan, 2007).

“Konuşmanın anlamlı ve etkileyici bir şekilde gerçekleşebilmesi için beynin sol yarım küresiyle sağ yarım küresi belirli bir eş güdüm içerisinde çalışmaktadır. Konuşma sırasında anlamlı ve mantıklı cümlelerin kurulması sol yarım kürede gerçekleşirken, bu cümlelere duygu kazandıran vurgu, tonlama ve ezgi gibi parça üstü birimler sağ yarım kürede meydana gelmektedir.” (Onan, 2010).

“Broca alanı seslerin oluşması ve ortaya çıkmasıyla ilgili dil, dudak, ton ve ritimle, yani konuşmanın sesletimi ile ilgili alanların hemen önünde yer alır. Bu alanın özel görevi komşu alanlar tarafından üretilen seslerin konuşulan lisan şekline dönüştürülmesidir. Wernicke alanının özel görevinin duyulanların söylenenler biçimine dönüştürülmesinde kodlama ve anlaşılması olduğu söylenebilir.” (Kurudayıoğlu, 2018).



Şekil 3. Beynin konuşma ile ilgili merkezleri (URL-2).

Temizyürek ve diğerlerine (2016: 70) göre broca alanı ifade becerileriyle ilgili işlevlerin gerçekleştiği alan olarak bilinmektedir. Broca alanı genel olarak konuşma becerisi ile ilgilidir. Bu alandaki herhangi bir bozukluk kişide ifade bozukluğuna neden olmaktadır.

“Wernicke alanı beyinde konuşma ile ilişkisi bulunan bir diğer alandır. Dili anlama merkezi olarak görev yapmaktadır. Bu alanı hasar gören kişiler, konuşabilirler ancak söylenen, yazılan sözcükleri anlamlandırma noktasında sıkıntı çekerler.” (Altunkaya, 2017: 40). Zihinsel etkinlikleri tam olarak yerine getiremeyen bireyler konuşma sıkıntısı çekerler.

Okuma ve dinleme yoluyla edinilen bilgiler daha sonra kullanmak için bellekte saklanır. Zamanı gelince bu bilgiler tekrar kullanmak üzere bellekten çağırılır. Burada bu bilgileri saklamak için belleğin nasıl kullanıldığı oldukça önemli hale gelmektedir. Belleğe bilgileri kayır ederken yapılan bir hata bilgilerin kullanılamayacağı anlamına gelmektedir. Özellikle konuşma yaparken depolanan bilgiyi kullanmak önemlidir. Bilginin saklanmasında, sınıflanmasındaki hata konuşmayı olumsuz etkileyebilir.

“Belleğin konuşma becerisi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde belleğin oluşumuna ait tüm bu süreçlerin bilinmesi gerekmektedir. Konuşma eylemi sadece seslerin bir araya gelmesiyle oluşan fiziksel bir süreç olarak görülmemelidir. Belleğin depoladığı bilgilerden yoksun bir düşünce ve konuşma boş tenekenin çıkardığı gürültüden başka bir anlam taşımayacaktır.” (Erden, 2014).

Yalçın'a (2012: 110) göre iyi bir konuşmacı, bilgiyi beyinde düzenli şekilde depolamalı ve bu bilgileri gerektiğinde kullanabilmelidir. Konuşması beğenilen, konuşması ile etkileyen kimselerin bu özellikleri gelişmiştir.

Güzel ve etkili bir konuşmanın ortaya çıkmasında bilgilerin düzenli bir şekilde saklandığı bellek önemlidir, denilebilir. Bilgilerin sistemli bir şekilde depolanması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Depolama işini bilinçli bir şekilde yapmak bilginin tekrar kullanılması aşamasında önemlidir.

Yalçın'a (2012:112), beynimizin bilgileri depolarken kendi çalışma sistemine göre değil; bizim istediğimiz ve gerekli ve önceliği olan bilgilerin depolamasının gerekliliğini vurgulamıştır.

“Düzenli bir şekilde depolanmayan bilgiler, konuşma esnasında geri çağrıldığında ulaşılamayarak çeşitli konuşma kusurlarına yol açar. Bilgileri hafızasından düzenli alamayan bir konuşmacı çeşitli anlamsız sesler çıkarır ve gereksiz duraklamalar yapmak zorunda kalır. Bu durum, akıcı, etkili ve anlamlı bir konuşma yapmayı güçleştirir.” (Yelok ve Sallabaş, 2009).

Hangi bilginin nerede, nasıl kullanılacağı bilinirse beynimizde buna göre bir depolama yapacaktır. Önemli olan bu bilgilerin önem derecelerinin iyi belirlenmesi ve ona göre bir depolama yapılması gerekmektedir.

Konuşmanın nitelikleri

Konuşma içinde değişik nitelikleri barındırır. Konuşmanın bu niteliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Taşer'e (1978: 53-56) ve Demirel'e (1999: 45) göre konuşmanın dört niteliği vardır:

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.
3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde

değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur.

Dinleyicileri etkisi altına alan ve hatırlanır olan konuşmanın bazı nitelikleri taşıması gerekir. Bu nitelikleri Özdemir (2008: 23-26) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1.İyi bir konuşma yıkıcı değil, yapıcıdır.
- 2.İyi bir konuşma, ilginç ve değerli konuları kapsar.
- 3.İyi bir konuşma, konuşmacının kişiliği ile bütünleşir.
- 4.İyi bir konuşma, belli bir amaca yönelir.
- 5.İyi bir konuşma, konuşmayı etkileyen etkenleri çözümlenerek oluşur.
- 6.İyi bir konuşma, sağlam bir konuşma yöntemi üzerine kurulur.
- 7.İyi bir konuşma, dinleyicilerin ilgi ve dikkatini toplar.
- 8.İyi bir konuşma, sağlam bilgilere dayanır.
- 9.İyi bir konuşma, etkili ses tonu, el ve yüz hareketleri gerektirir.
- 10.İyi bir konuşma, canlı bir dil, hareketli bir üslûp gerektirir.

Konuşmanın içeriği kadar konuşmacının sesi de önemlidir. Anlatılan konu çok ilginç olsa da konuşmacının sesi etkileyici değilse dinleyiciler tarafından dinlenilmez. Bu durumun tam tersinde ise sıradan bir konu sesini etkili kullanan bir konuşmacı tarafından anlatıldığında dinleyiciler can kulağı ile dinlerler.

Konuşma kaygısı

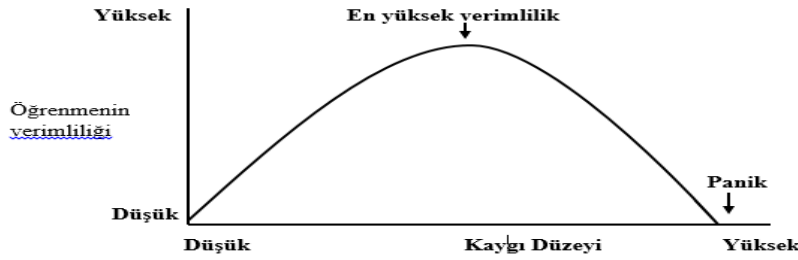
Konuşmayı birden fazla etmenin bir araya gelmesi ile oluşan bir süreçtir. Fiziksel, zihinsel, fizyolojik ve psikolojik etmenler konuşmanın gerçekleşmesinde, konuşmanın devam etmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu etmenlerden bir tanesinin olumsuzluğu konuşma sürecini olumsuz etkileyecektir. Konuşmacının konuşmaktan kaçınmasına, konuşmacının gerginlik, huzursuzluk yaşamasına sebep olacaktır.

Kaygı, Güncel Türkçe Sözlükte (URL-3) “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanırken Büyüköztürk’e (1997) göre kaygı, bir tehdit altında

hissedilen korku ve gerginlik durumudur. Köseleler'e (2006) göre kaygı; kişiyi psikolojik yönden rahatsız eden bir durumdur. Kaygı, karşılaşılan olumsuz bir durumla ilgili olarak verilen tepki/ tepkiler olarak tanımlanabilir.

Kaygı için yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere bireyin istemediği herhangi bir durumla ilgili göstermiş olduğu tepkilere verilen addır. Kaygı, “mide bulantısı, baş dönmesi, yüz kızarması, hızlı nefes alıp verme gibi fiziksel; heyecanlanma, endişe duyma ve moral düşüklüğü gibi psikolojik (Keşaplı ve Çifci (2017))” belirtilerle kendini gösterebilmektedir.

Cüceloğlu'na (2018: 438) göre kaygı, herkeste farklı derecelerde bulanabilmektedir. Kaygının düzeyi ve sürekliliği arttığı zaman sorun oluşturmaktadır. Kaygı derecesi ile öğrenmenin verimlilik derecesi birbiriyle ilişkilidir. Bu ilişki Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Kaygı düzeyi ile verimlilik arasındaki ilişki.

Kaygı, olumsuz özellikler taşısa da olumlu kaygıdan söz etmek de mümkündür. “Olumlu kaygı bireyi toplum içinde önemli konumlara gelmeye motive etmekte ve öğrenmeye karşı istekli kılmaktadır. Olumlu kaygı birey tarafından iyi yönetilmediğinde ise ne kadar çaba gösterirse göstereceği başarısız olacağını hissederek, kaygının esiri haline gelecek ve başarabileceğinin daha azını ortaya koyacaktır.” (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Kaygının ölçülmesine yönelik yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde (Karakaya ve Ülper, 2011; İşeri ve Ünal 2012; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012; Suroğlu Sofu, 2012; Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim ve Gedik, 2014; Kinay ve Özkan, 2014; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Bayat, (2014), Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Kavruk ve Deniz, 2015; Lüle Mert, 2015; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018) kaygının daha çok konuşma, yazma ve dinleme dil

becerilerinde ortaya çıktığı ve bu dil becerilerinde ortaya çıkan kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı anlaşılmıştır.

Sosyal anksiyete bozukluğunun birçok şekli vardır. En sık görüleni toplum önünde konuşma veya hazır bir raporu sunmadır. “Listeler Kitabı”na göre toplum önünde konuşma Amerikan toplumunun en büyük korkusudur (Dilbaz, 2000). Buradan da anlaşılabilceği üzere toplumların konuşmaya yaklaşımları aşağı yukarı aynıdır. Konuşma yapmak insanlarda fiziksel ve psikolojik değişimlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Konuşarak kendini ifade etmek isteyen bireyler, bu isteklerini zaman zaman gerçekleştirmek de zorlanırlar. Bu zorlanma kendilerinden kaynaklandığı gibi kendilerinin dışındaki faktörlerden de kaynaklanabilmektedir. Bireyin kendini yetersiz hissetmesi, sesin oluşumu ve sesin çıkmasını sağlayan organlardaki bozukluklar, bireyin yaşadığı çevrenin özellikleri bireyin konuşma kaygısı yaşamada etkili olabilmektedir.

Topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, terlemesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel belirtilere sebep olan kaygı konuşma kaygısıdır (Yıldırım, 2015).

Konuşma kaygısı yaşayan bireylerin eğitimlerinde bu kaygılarının ortadan kaldırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Konuşma becerisinin gelişmesi için yapılacak etkinliklerde konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları azaltılmalı, yapılacak çalışmalar bu duruma göre düzenlenmelidir.

Konuşma kaygısı sadece öğrencileri etkilemez. Toplumsal hayatta önemli mevkilerdeki kişiler de konuşma kaygısı yaşarlar. Bu bağlamda Gürzap (2018:140); donanımlı, kültürlü olan bireyler bile topluluk karşısında konuşurken zorlanmaktadır, der.

Yıldırım’a (2015) göre öğrencilerin konuşma ile ilgili kaygıları yalnızca öğretmenine ve okul idarecilerine karşı değildir. Derste söz almaktan çekinen, öğretmenin sorusuna cevap verirken heyecanlanan konuşma etkinliklerine katılmaktan kaçınan öğrencilere sıkça rastlanmaktadır. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012), yaptıkları çalışmada; öğrencilerin öz güven eksikliğinden dolayı

konuşmak istemedikleri, konuşma sırasında diğer arkadaşlarının olumsuz tepkilerinden çekinmeleri, kendilerini ifade etmekten kaçındıkları, karşılaşılan bu durumun onlarda heyecanı tetiklediği, öğrencilerin tahtaya kalktıkları zaman öz güven problemi yaşadıkları, yanlış cevap verildiği zaman kendileri ile alay edileceklerini düşünüp sorulara cevap vermedikleri, bunun da korku ve heyecanı beraberinde getirdiği gibi bulgulara ulaşımlardır.

Konuşma kaygısının ortadan kaldırılması, öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde sözlü olarak ifade edebilmeleri için öğretmenlerin, anne ve babaların, toplumu oluşturan bireylerin ortak hareket etmeleri önemlidir. Konuşmasında bozukluk olan bireyleri ötekileştirmeden var olan olumsuzluğu gidermek için eğitim gereklidir. Aksi halde konuşmaktan çekinen, konuşurken gerginlik yaşayan bireylerin olduğu bir toplum ortaya çıkar.

Konuşmacının taşıması gereken özellikler

“Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır.” (Kutluata, 2008: 84). “Konuşma becerisi, insanın başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, özellikle günümüzde büyük oranda, konuşma aracılığıyla gerçekleşir.” (Gündüz, 2014: 93). Bireyleri etkileme açısından önemli bir yere sahip olan konuşma becerisi, geliştirilmelidir. Böylelikle vermek istedikleri mesajları daha net, açık ve anlaşılır bir şekilde aktarmış olurlar.

“Konuşma, günlük hayatımızın bir parçasıdır. Sıradan bir günümüzü düşündüğümüzde konuşmanın büyük bir yer tuttuğunu görürüz. Aile çevresinde, okul, iş ve uğraş alanlarında, kısaca bireysel ve toplumsal ilişkilerimizin her ortamında ya konuşan ya da dinleyen konumunda bulunuruz.”(Arhan, 2007: 13). Bir arada yaşayan insanlar mutlaka birbirleriyle konuşma ihtiyacı hissederler.

Bu konuşma basit bir konuda olabileceği gibi derinlemesine bilgi gerektiren bir konuda da olabilir. İnsanlar konuşulan konu ile ilgili bilgi sahibi ise konuşurlar, konu ile ilgili bilgileri yoksa susup konuşulanları dinlerler. Kendini dinleten bireyler hem bilgi yönünden hem de konuşma becerileri yönünden kendilerini geliştirmiş kimselerdir.

Konuşmayı yapan kişi eğer başarılı olmak istiyorsa bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bu unsurlar şöyle sıralanmıştır:

1. Konuşma için uygun konu belirlemek.
2. Geniş bir bilgi birikimi ve kültüre sahip olmak.
3. Konuşma dilinin kurallarını ve inceliklerini bilmek.
4. İyi bir gözlemci ve araştırmacı olmak.
5. Konuşmaları mantık süzgecinden geçirmek.
6. Sözcük seçimi ve kullanımına özen göstermek.
7. Sesi iyi kullanmak.
8. Konuşma ortamı ve konuşulan kişilerin durumlarını göz önünde bulundurmak.
9. Karşısındakinin konuşmasına saygı göstermek.
10. Konuşmalarla davranışların uyumuna dikkat etmek (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006: 32-35; Kurudayıoğlu, 2013: 62-69).

Kurudayıoğlu'na (2013: 9) göre toplumsal ilişkilerini düzenlerken, toplumda bir statü elde ederken, kendisini etrafındakilere anlatırken, herhangi bir konu ile ilgili bilgi verirken konuşmaya başvuran insan; konuşmalarını gelişi güzel, umursamaz, tekdüze ve içerik olarak basit yapmamalıdır. Aksi halde ilgi, saygı, sempati toplayamaz, toplum dışına itilir.

İyi bir konuşmacı kendini ifade ederken çevresindekilerinde isteklerini, düşüncelerini, duygularını hesaba katarak konuşmalı; bilgisi, görgüsü ve duruşuyla toplumda yer edinmek için konuşmasına şekil ve içerik olarak özen göstermelidir.

Konuşma Eğitimi

Her yönüyle gelişen gelişirken de değişen dünya şartlarında insanların iletişim becerileri oldukça önemli hale gelmiştir. Geçmişten itibaren iletişimde önemli bir yere sahip olan konuşmanın yeri kesinlikle tartışılmaz. Konuşmanın ne olduğu, niçin kullanıldığı gibi teorik bilgilerin yanı sıra konuşmanın uygulamalı olarak da öğrencilere gösterilmesi gerekmektedir. Sadece bilgilerin

verilmesi yeterli olmaz. Verilen bilgilerin nasıl kullanılacağı da bireylere uygulamalı olarak gösterilmelidir.

Gelişen ve değişen dünya şartlarında bireyler konuşma becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Çünkü diğer insanlarla iletişim kurarken konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanabilen bireyler ön plana çıkmaktadır. Konuşma eğitimleri neticesinde kendini geliştiren bireyler, konuşmalarını programa uygun, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde aktaracak geliştirmiş olacaklardır.

Karabay'a (2005) göre okul çağına gelmiş olan çocuk ana dilini epey öğrenmiştir. Çocukların ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri konuşma becerisindeki eksiklikler ya da hatalar okulda belirli bir düzen içinde düzeltilerek konuşma becerisi geliştirilir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi okul döneminde sistemli olarak yapılır.

Konuşma becerisi ile birlikte dile ait diğer becerilerin de geliştirilmesi, planlanmış bir eğitim öğretim faaliyeti içerisinde kişilere öğretilmelidir. Bireyler, çevrelerinden öğrendikleri konuşmalarda kurallara genellikle uymazlar. Bireyler konuşmalarında yöresel kelime kullanmanın yanı sıra konuşmanın taşınması gereken kuralları görmezden gelirler. Okula bu şekilde gelen bireyler konuşma eğitiminden sonra konuşmalarında nerede, nasıl, niçin konuşacaklarına dair bir bilgi birikimi elde ederler.

Kurallarına uygun yapılmayan bir konuşma, verilmek istenen mesajın tam anlaşılmasına neden olabilir. Bu da karşımızdakinin bizi ya eksik anlamasına ya da yanlış anlamasına yol açabilir. Bu durumda konuşan kişinin başarısızlık hissine kapılmasına neden olur. Kişinin başarısızlık hissi yaşamaması için, kurulan iletişim faaliyetlerinin etkili ve başarılı olması için konuşma eğitimi mutlaka bireylere verilmelidir.

“Etkili bir iletişimde, göndericinin iyi ifade etme yeteneğine sahip olması; mesajın açık ve anlaşılır olması; alıcının iyi bir dinleyici olması gerekmektedir. Araştırmalar, günümüzün yüzde 50 ile 80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın, ortalama yüzde 45'ini dinleyerek, yüzde 30'unu konuşarak, yüzde 16'sını okuyarak ve yüzde 9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır.” (Nalıncı, 2000:130). Bu araştırmaya göre konuşma dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisidir.

Topçuoğlu Ünal ve Degeç'e (2012) göre okul çağına gelene kadar kişinin konuşma becerisi farklı unsurlar tarafından olumlu veya olumsuz şekilde biçimlendirilir. Televizyon, aile, yakın aile çevresi ve çocuğun yetişmiş olduğu çevre diğer unsurlara göre daha önemlidir. Çocuk okula devam ettiği zaman sürecinde ve okul dışındaki zaman sürecinde de konuşması şekillenmeye devam eder. Çocuğun konuşma ile birlikte temel dil becerilerini doğrudan etkileyen bu unsurların etkisini aza indirmede öğretmenlerin ve eğitimcilerin dikkatli olması gerekmektedir.

“Çocuklar belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde, çocuk ailesinin gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak, çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul eğitiminin sorumluluğudur.”(Yıldız, 2003: 61-62).

“Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.”(Kurudayıoğlu, 2003).

Yukarıdaki ifadelerden belli bir düzeyde konuşma alışkanlığı ile okula gelen bireylerin konuşmaları eğitimle geliştirilebilir, sonucu çıkmaktadır. Konuşma eğitimi adı altında verilen eğitimler neticesinde bireyler etkili ve güzel konuşma becerileri kazanabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus bu eğitimi veren kişilerin sorumluluklarının farkında olması ve buna göre hareket etmeleri gerektiğidir. Konuşma fiziksel ve zihinsel süreçleri içerisinde barındıran bir beceri olduğu öğreticiler tarafından göz ardı edilmemelidir. Etkili bir konuşma becerisi kazandırılmak isteniyorsa fiziksel ve zihinsel süreçler arasında bir denge gözetilmeli, bu süreçlerin biri diğerine tercih edilmemelidir.

“Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerini standart dille yürüten ve öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirme çabası içinde olan kurumlardır. Başta sınıf ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere ilköğretim okullarında görevli bütün öğretmenler okulun üstlendiği bu görevin bilincinde olmalı ve buna göre davranmalıdır.” (Doğan, 2009). “Her beceri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminden kasıt, insanın duygu, düşünce ve isteklerini anlatır

hale gelmesidir. Çocuklar belli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Ailenin gelenek görenek ve alışkanlıkları sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilirler.” (Sever, 1997: 20).

“Konuşma, insanın kendini ifade etmesi açısından çok önemli olduğu gibi, Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü konuşma, okuma-yazma gibi iki önemli faaliyetin çıkış noktasıdır.” (Temizkan, vd., 2016: 201). Türkçe öğretimindeki yer alan okuma, yazma ve dinleme becerilerinin gelişmesinde konuşma becerisi etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Dil öğreticileri, diğer becerileri öğrencilere kazandırırken konuşarak öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye çalışır. Örnek verirken, değerlendirme yaparken, sorulan soruları cevaplarırken konuşma yolunu tercih eder. Konuşmalar öğrencilere model olacak şekilde yapılmalıdır. Çünkü öğrenciler öğretmenleri model alırlar.

“Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Konuşma öğretimi de yazma öğretimi gibi bazı formüllerin ezberlenmesi ile değil, uygulamayla öğrenilecek bir etkinliktir” (Aktaş ve Gündüz, 2016: 99).

Özellikle konuşma eğitimi teoriden çok pratiğe dayanan bir eğitim anlayışı içerisinde sürdürülmelidir. Öğrencilerin etkin olarak katılacağı konuşma etkinlikleri planlanmalı ve uygulanmalıdır. Maviş (2016: 16) konuşmanın bir sanat olduğunu ve ustalaşmak içinse tekrar yapmak gerektiğini vurgular. Bu bağlamda Yalçın (2012:144), Kılıç (2000) ve Kurudayıoğlu (2003) konuşma eğitiminin ilkelerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Konuşma da diğer dil sanatları gibi eğitimi yoluyla geliştirilebilmektedir. Eğer 4-16 yaşlarında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse, ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir (Yalçın, 2012:144).

Ayrıca birinci madde için Çifci (1998), şu ifadelerle yer vermiştir: “Ancak temel eğitim sürecinin en önemli özelliği, adından da anlaşılacağı gibi, birtakım temel eğitim değerlerinin işlendiği dönem olmasıdır. Konumuz açısından önemi ise bazı dil becerilerinin eksikliğinin bu süreçten sonra çok güç telafi edilmesi veya edilememesidir. Söz gelimi, konuşma davranışları (telaffuz, üslup, konuşma adabı vd.) iyi eğitilmemiş

bir kişi, bu yaştan sonra telaffuzundaki mahalli özellikleri, değişen sosyal ve özel durumlara göre üslup geliştirmeyi kolay kolay standartlara uyduramaz.”

2. Konuşma eğitimin asıl amacı, kişinin duygu ve düşüncelerini kimi zaman anında, kimi zaman da hazırlıklı olarak resmi ya da gayri resmi ortamlarda karşısındakine aktarabilmek olmalıdır (Yalçın, 2012:144).
3. Çağdaş toplumun gerektirdiği bütün konuşma tür ve Şekilleri temel eğitimin birinci ve ikinci kademesinde öğrenciye kazandırılmalıdır (Yalçın, 2012:144).
4. ocuk dört yaşından itibaren on altı yaşına kadar aldığı konuşma eğitimi sonunda, içinde bulunduğu veya karşısına çıktığı değişik kitleler karşısında (meslek kuruluşları, sanat kuruluşları vb.) nasıl konuşulacağı konusunda eğitilmelidir. Konuşma, tek ve standart bir kalıba bağlı değildir. Konuşmanın tarzı, konuşma biçimi ve türü sosyal sınıflara ve yaş gruplarına göre değişir. Bir makamda konuşmak farklı, bir arkadaş toplantısında konuşmak farklıdır (Yalçın, 2012:144).
5. Konuşma eğitiminde ulaşılacak son hedef, kişiye 16 yaşında ülkesinin parlamentosundaki konuşma tekniklerini takip edecek, onları yorumlayacak ve duygu, düşüncelerini bu seviyede anlatacak düzeye getirmektedir (Yalçın, 2012:144).
6. Konuşma eğitimi sırasında konuşmaya mutlaka çok iyi hazırlanmanın gerektiği öğretilmelidir. Konuşmanın temel unsurları ile yan unsurları belirlenmeden, nerede ne kadar bahsedileceği tespit olunmadan yapılacak konuşmanın başarısız olacağı anlatılmalıdır (Kılıç, 2000).
7. Konuşma eğitiminde yıkıcı değil yapıcı olunması gerektiği mutlaka öğretilmelidir. İlgi çekebilmek için bayağı ve sıradan Şeyleri anlatmak gibi bir kolaycılığın içine kesinlikle girilmemelidir (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma eğitimi, bireylere iletişimde etkili olmayı, güzel ve etkili konuşmanın ne olduğunu hazırlanan ğretim programları ile öğretmeyi amaçlar. Verilen konuşma eğitimi ile bireyin nitelikli bir konuşmada bulunması gereken ögeleri kavrayıp uygulaması beklenir.

“Konuşma, eğitimin temel aracıdır. Çocuklar, okula gelmeden önce Türkçe konuşmayı iyi-kötü öğrenmiş olurlar. Ancak bu konuşma, “kendi yaşlarının

çevrelerinin “ Türkçesidir. Genellikle yetersizdir, ağız özellikleri taşır.” (Muhcu, 1997). Özelde Türkçe derslerinde genelde ise diğer bütün derslerde konuşma önemli bir yer tutar. Bir konunun anlatılmasında, sorulara verilen cevaplarda kullanılan temel beceri konuşmadır. Eğer standart bir Türkçe ile konuşulmaz ise anlamada ve anlaşılmakta zorluklar yaşanabilir. Bundan dolayı öğretmen öğrencilerin kullandıkları kelimelerin yöresellikten uzak olmasına dikkat etmelidir.

“Çocuk, ailesinden ve sosyal çevresinden edindiği dil alışkanlıkları ile okula başlar. Söz konusu dil alışkanlıklarının bir kısmı gelişigüzedir. Çocukların doğru, güzel ve etkili konuşma becerisini elde etmelerine yardımcı olup rehberlik edecek yer şüphesiz okullardır ve daha çok ana dili öğretmenleridir.” (Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016).

Bireylerin bir toplumda yer edinmelerinde kişilik özellikleri, olaylara bakış açıları ve bir durum karşısındaki yorum güçleri önemli olabilmektedir. Özellikle bir durum karşısındaki yorumları diğer insanlar tarafından dikkate alınmaktadır. Yorumlarını yaparken dili kullanma şekilleri, eğitilmiş bir insanı temsil ediyorsa bu durum diğer insanlarda hayranlık uyandırır. Okullardaki ana dili eğitimi veren öğretmenlerin başarıları, yorum gücü yüksek, konuşma yönünden kendini geliştirmiş bireylerin başarıları ile doğru orantılıdır. Doğan'a (2009) göre konuşma eğitiminin amacı; bu yeteneği geliştirmek; etkili ve doğru sözü bulup söyleyebilme becerisini kazandırmaktır. Örgün eğitim kurumları öğrencilere bu anlamda bir katkı sağlayamıyorsa, eğitimin en temel amaçlarından biri gerçekleşmiyor demektir.

Bu bağlamda Yıldız (2003:63-64), okullarda verilen konuşma eğitiminin amaçlarını bazı becerilere göre şu şekilde belirlenmiştir:

A)Bildirme yönünden:

- 1.İsteğini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini başkasına sözle anlatabilmek.
- 2.Sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek.
- 3.Sözle doğru bilgi verebilmek.
- 4.Konu üzerindeki bilgilerini sıraya koyarak anlatabilmek.
- 5.Sözlerinde amaç, neden-sonuç ilgisi gözetebilmek.
- 6.Konuşurken doğru ve çabuk düşünebilme yeteneği edinmek.

7.Konuşurken konudan ayrılmamaya çalışmak.

B)Kişilik kazanma yönünden:

1.Düşünce ve duygularını anlatırken inandırıcı, canlandırıcı, ayrıntılardan, örneklerden, kendi yaşantılarından yararlanabilmek.

2.Günlük yaşam konuşmalarında kendine güven kazanmak, arkadaşı, büyükleri ve küçükleriyle zevkli bir söyleşi yapmaya alışmak.

3.İşindeki becerisi, yeterliği üzerinde konuşurken başkalarına güven vermek.

C)Topluluk içinde konuşabilme yönünden:

1.Grupça konuşmaya katılabilmek ve konuşmasıyla arkadaşlarına zevk verebilmek.

2.Bir tartışmaya katılıp konunun aydınlanmasına yardımcı olabilmek.

3.Düşüncesini, duygularını bir dinleyici topluluğuna anlatabilmek.

4.Toplantılarda saygın kişiler ve arkadaşları için kullanılacak nezaket sözcüklerini öğrenmek.

5.Toplu konuşma yöntemlerini öğrenip bunlara uymaya çalışmak.

6.Duyuru, tanıtma, haber verme, açış, ayrılış konuşmalarını tanıyıp bu konuşmaları yapabilmek.

D)Söyleyiş yönünden:

1.Sözcükleri doğru, açık söyleyebilmek, vurguları yerinde kullanabilmek, kültür ağzıyla konuşma alışkanlığı kazandırabilmek.

2.Konuya göre (duygulu, doğal, ağırbaşlı) konuşma yeteneği kazanabilmek.

Yukarıda belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılan konuşma eğitimi neticesinde öğrencilerde konuşma becerisinin artırılacağı düşünülmektedir. En azından öğrencilerin konuşmalarının biçim ve içerik özelliklerinde standart bir kullanımın ortaya çıkması hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, yapacakları hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalarda istenen başarıyı yakalamış olacaklardır.

Konuşma eğitiminde öğretmenlerin rolü

Birey okula gelmeden önce konuşma becerisini edinmiştir. Ancak edindiği konuşma becerisi çevresinin etkisi ile geliştiği için bireyin konuşmasında birçok hata bulunabilir. Bireyin konuşmalarındaki hataların düzeltilmesinde anne ve babaya sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda Orhan'ın (2010) da belirttiği gibi babanın ve annenin kelimeleri; güzel, etkili ve doğru bir şekilde telaffuz ederek konuşmaları önemlidir.

Ailesi tarafından konuşmalarına gereken özen gösterilmeden okula gelen bireylerin konuşma becerilerini standart hale gelmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bireylerin konuşmalarındaki hataların düzeltilmesi, öğretmenlerin bireylere örnek olacak şekilde konuşma örnekleri sergilemesi, bireylere bol bol konuşma uygulaması yaptırması bu görevlerden birkaçıdır.

Öğretmenlerin özellikle de Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimindeki etkileri çok önemlidir. Öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşmada, öğrencilerin kusursuz bir konuşma becerisine sahip olmasında öğretmenlerin etkisi fazladır. Her şeyden önce öğretmenler özellikle de Türkçe öğretmenleri öğrencilere model olmalıdır. Bu bağlamda Uçgun (2007), konuşma eğitimi hedeflenen sonuçlara ulaşmak istiyorsa öğretmenin telaffuz ve diksiyonunun düzgün olmasının yanı sıra öğrencilerin kendi konuşmalarındaki hataları öğretmenlerin konuşmalarını dinleyerek düzelttiklerini vurgular.

Eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmen, rol model olduğunu unutmamalıdır. Öğrencileri geliştirmek, ileriye taşımak, öğrencilerin bilgilerini artırmanın yanı sıra öğrencideki var olan becerileri de geliştirmek zorunda olduğunu unutmadan görevinin farkında olmalıdır. Bu bağlamda Sağlam'ın (2010) da belirttiği gibi bu yalnızca Türkçe öğretmenlerinin görevi değildir, eğitimin her kademesinde yer alan değişik branş ve alanında görev alandaki her öğretmenin görevidir.

“Bireyin dış dünyayla en güçlü bağı konuşma oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemle başlayan örgün eğitim süreci, yükseköğretime kadar temel dil becerileriyle iç içe devam eder. Öğretimin her aşamasında konuşma eğitimi sistemli ve plânlı bir şekilde yürütülmeye çalışılır.” (Çerçi, 2013).

Konuşma eğitiminin Türkçe programlarındaki yeri

Bilginin elde edilme ve elde edilen bilgilerin kullanılmasına yönelik yeni yaklaşımların ortaya çıkmasından dolayı programlarda değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişiklikler ile öğrencilerin becerilerini en üst seviye kullanabilmeleri amaçlanmıştır.

“Ülkemizde uygulanan Türkçe öğretim programları incelendiğinde günümüze kadar önemli değişimlerin olduğu görülmektedir. Atatürk döneminde İlk Mektep Programları adı altında 1924, 1926, 1930 ve 1936 yıllarında programlar uygulanmış, bu programlarda Türkçe öğretimi üzerinde önemle durulmuştur. Atatürk'ten sonra 1948,

1968 ve 1981 yıllarındaki Türkçe Öğretim Programlarında ise davranışçı dil yaklaşımı temel alınmıştır. İçerik yönünden birbirine yakın programlardır. Özellikle 1981 Türkçe Öğretim Programı dünyadaki gelişmelerden uzak ve güncellenmeden kullanılmıştır. Ülkemizde 60 yıl boyunca dünyadaki gelişmelere ve değişmelere uzak kalınarak davranışçı dil öğretimi yaklaşımı ile Türkçe öğretilmiş ve bu durumda Türkçe öğretimi alanında gerekli başarıyı sağlamamıştır.” (Güneş, 2014: 78).

Çifci, Batur ve Duru (2017), yaptıkları çalışmada şu sonuca ulaşmışlardır: “Programlar Cumhuriyet döneminden günümüze doğru değerlendirildiğinde 1924 programında konuşma becerisinin ayrı bir alan olarak düşünülmediği, ancak 1929, 1931-32, 1949, 1962 ve 1981 programlarında bir anlatım becerisi olarak kabul edildiği ve yazma becerisiyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir... Programlar arasında konuşma becerisine en fazla yer veren programın 1981 programı olduğu görülmüştür. Genel olarak 2005 programının diğer programlara göre daha uygulanabilir ve öğrenci merkezli olduğu, konuşma kurallarını daha net bir şekilde verdiği ve daha zengin olduğu belirlenmiştir.”

İşeri ve Baştuğ’a (2016) göre öğretim programlarında Cumhuriyet’ten günümüze bazen bir bütün olarak bazen de parça parça değişiklikler olmuştur. Öğretim programları, güncel ve toplumsal değişimlerden etkilenmiştir. 2000’li yıllardan itibaren dünya da öne çıkan yeni öğretim modelleri ülkemizde de dikkate alınmaya başlanmış, 30 yıldan fazla öğretim programlarının temelini oluşturan davranışçılık eleştirilmeye başlanmıştır. 2004 yılından itibaren öğretim programlarının yapısı, felsefesi, süreçleri, yaklaşımı açısından köklü değişikliklere uğramıştır.

“Ülkemizde de 2004 yılından sonra geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temelde okuma becerileri sıralanmış ve bu becerilerin etkinlik çalışmalarıyla öğrencilere kavratılması hedeflenmiştir.” (Gün, 2012).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda konuşma kazanımları; konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar

yapma, kendi konuşmasını değerlendirme ve kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma olarak belirtilmiştir. Yine bu programda toplam 5 amaç ve 42 alt kazanım bulunmaktadır. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006: 64-65):

- İkna etme
- Eleştirel konuşma
- Katılımlı konuşma
- Tartışma
- Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma)
- Gülümlü konuşma
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma
- Serbest konuşma
- Yaratıcı konuşma
- Hafızada tutma tekniği

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı göz önüne alındığında ayrıntılı şekilde hazırlanmamıştır. Öğrenme alanları üç başlık altında toplanmıştır: Sözlü iletişim (konuşma ve dinleme), okuma ve yazma. Ayrıca belirlenen alanların birbiriyle olan ilişkisi de şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki becerileri birbiriyle ilişkili ve bütünlük içinde ele alınmıştır. Konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim öğrenme alanı içinde işlenmektedir. Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır.” (MEB, 2015).

Sözlü iletişim öğrenme alanında 5. Sınıf düzeyinde,16, 6. Sınıf düzeyinde 17, 7. Sınıf düzeyinde 14, 8. Sınıflar düzeyinde 15 kazanımın verildiği tespit edilmiştir. 2015 programının kazanımları azaltılmış ve öğrenmenin beceri temelli gerçekleştirilmesi öngörülmüştür (Bayburtlu, 2015). Amaç ve kazanımlar için 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ayrı bir başlık açılmamıştır.

Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden

yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma becerileri geliştirilmelidir. Yöntem teknik ve stratejilerin kullanımında sınıf seviyesi gözetilmelidir (MEB, 2015).

2017-2018 eğitim-öğretim yılında önce 1 ve 5. sınıflarda kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren bütün sınıf kademelerinde uygulanmaya başlamıştır. İçerik olarak 2017 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın düzeltilmiş ve güncellenmiş halidir.

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

2018 TDÖP (Türkçe Dersi Öğretim Programı)' de kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında listelenmiştir. (MEB, 2018, s. 20).

2018 TDÖP'deki konuşma kazanımları, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre sınıflandırılması Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Konuşma Kazanımları

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1.Hazırlıklı konuşma yapar.	1.Hazırlıklı konuşma yapar.	1.Hazırlıklı konuşma yapar.	1.Hazırlıklı konuşma yapar.
2.Hazırlıksız konuşma yapar.	2.Hazırlıksız konuşma yapar.	2.Hazırlıksız konuşma yapar.	2.Hazırlıksız konuşma yapar.
3.Konuşma stratejilerini uygular.	3.Konuşma stratejilerini uygular.	3.Konuşma stratejilerini uygular.	3.Konuşma stratejilerini uygular.
4.Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	4.Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	4.Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	4.Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
5.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	5.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	5.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	5.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
6.Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	6.Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	6.Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	6.Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşme-miş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
7.Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşme-miş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	7.Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşme-miş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	7.Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşme-miş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	7.Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşme-miş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Tablo 1 incelendiğinde 2018 TDÖP' de konuşma kazanımlarının her sınıf düzeyinde yedi adet olduğu görülmektedir. Ayrıca 5, 6 ve 7.sınıflarda 1,3 ve 6 numaralı kazanımların altında bu kazanımlar verilirken neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. 8. sınıf düzeyinde ise 1 ve 3 numaralı kazanımların altında bu kazanımlar verilirken neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Bu açıklamalarla ders öğretmene yol gösterilmeye çalışılmıştır.

Konuşma Türleri

Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve konuşma kurallarının uygulanması amacıyla değişik kaynaklar tarafından oluşturulmuş konuşma türleri mevcuttur. Taşer (1978: 129-147), konuşmayı şu türlere ayırmıştır:

- Günlük Konuşma
- Tartışma (Panel, Diyalog, Forum, Açık Oturum, Münazara)
- Görüşme (Yuvarlak Masa, Komite, Sempozyum, Mülakat)
- Konferans
- Söylev
- Demeç

- Yorumlayıcı Konuşma
- İnanandırıcı Konuşma

Yaman (2004: 161-232), konuşmayı aşağıdaki gibi türlerine ayırmıştır:

- Hazırlıksız Konuşmalar
- Hazırlıklı Konuşmalar (Hitabet, Sohbet, Münazara, Nutuk, Panel, Sempozyum, Konferans, Açık Oturum, Röportaj, Mülakat, Seminer)
- Karşılıklı Konuşmalar (Telefonla Konuşma, Söze Başlama, Hatır Sorma, Takdim, Özür Dileme, Teşekkür Etme, Kutlama)

Akbayır (2007: 237-252), konuşmayı şu türlere ayırmıştır:

- Hazırlıklı Konuşmalar
- Hazırlıksız Konuşmalar

Gedizli (2005: 57-71), konuşmayı işlevlerine göre üçe ayırmıştır. Bunlar:

- Günlük Konuşmalar
- Tartışmalı Konuşmalar
- Sunuş Konuşmaları
- Müzakere Konuşmaları

Konuşmaları belirli türler içinde toplarken, onların amacını, yapılış biçimlerini, oluşumunu göz önünde bulunduruyoruz. Yoksa bunlar kesin çizgilerle birbirinden ayrılmaz. Dahası yer yer birbirleriyle de kesişirler (Özdemir, 2008:193-194).

Konuşma türlerini ele alan kaynakları incelediğimizde kimi konuşmalar ön çalışma yani bir hazırlık gerektirirken kimi konuşmalar da herhangi bir ön hazırlık gerektirmemektedir. Yukarıdaki konuşma türlerini de göz önüne alarak konuşmayı hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma başlıkları altında toplamak ve bu başlıklar altında ele almak daha yerinde olacaktır.

Tablo 2

Konuşma Türleri

A. Hazırlıklı Konuşmalar	B. Hazırlıksız Konuşmalar (Günlük Konuşmalar)
1. Konferans	1. Kendini tanıtmak
2. Sempozyum	2. Tanışma ve tanıştırma
3. Panel	3. Takdim
4. Forum	4. Teşekkür etme
5. Münazara	5. Özür dileme
6. Açık Oturum	6. Telefonda konuşma
7. Söylev (Nutuk)	7. Ziyaret
8. Mülakat (Görüşme)	8. Karşılama ve uğurlama
9. Röportaj	9. Selamlaşma Konuşmaları
10. Seminer	10. Yol sorma, yol tarif etme
11. Kurultay/Kongre	11. Tanıtma (takdim) konuşmaları
12. Tartışma	12. Anma ve yıl dönümü konuşmaları
13. Demeç	13. Açılış konuşmaları
	14. Sunuş konuşmaları
	15. Sohbet konuşmaları
	16. Fıkra anlatmak
	17. Soru sorma ve sorulara cevap verme
	18. Görevlilerle yapılan konuşma

Hazırlıklı konuşmalar

“Kişinin önceden planladığı, üzerinde çalışmalar yaparak bilgi, belge ve teknik detayları bir araya getirerek sunduğu konuşmalara denir.” (Yalçın, 2012: 136). “Kimi zaman bir konuda toplumu aydınlatmak ya da kamuoyu oluşturmak, kimi zaman da bir tartışma ortamında, savunulan düşüncenin doğruluğunu kanıtlamak amacıyla önceden planlanan ve bir hazırlık döneminin sonucunda topluluk karşısında yapılan konuşmalardır.” (Özdemir, 2017: 264). “Topluluk karşısında yapılan, yeri ve zamanı önceden belirlenmiş konuşmalardır. Hazırlıklı konuşmalarda konuşmayı dinleyecek kitlenin özelliklerine yani dinleyiciye göre konunun seçilip sınırlandırılmasına ve konuşmanın planının hazırlanmasına özen gösterilmelidir.” (Topçuoğlu ve Özden, 2012:127). Buradan da anlaşılacağı üzere hazırlıklı konuşmalarda konuşmacı, konuşacağı konu ile ilgili bir ön hazırlık yaparken aynı zamanda da konuşmasının bir planını hazırlamaktadır. Konuşmasını da bu plan dâhilinde gerçekleştirmektedir.

Konferans

“Bilgilendirme amacı taşıyan ve bir kişinin topluluk karşısında yaptığı hazırlıklı konuşma türüdür.” (Topçuoğlu ve Özden, 2012:128). “Dinleyenleri bilgilendirmek amacıyla uzman bir kişi tarafından topluluk karşısında yapılan

konuşmalara konferans denir. Konuşmacı alanında uzman bilim adamı, sanatçı, siyasetçi, ekonomist gibi kişilerdir.” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015:134).

“Konferansın başlamasından önce, konuya yabancı olmayan biri tarafından, konuşmacının ve konunun takdimi ilgi çekici olabilir.” (Akbayır, 2007: 237). “Konferansın etkili olabilmesi için kısa cümleler kurulmalı ve konferans metni fazla uzun olmamalıdır. Uzatılan konferanslar, dinleyicilerin ilgisini dağıtır.” (Yaman, 2004: 208). Konferansta konuşmacı alanının uzmanının olması yanında konuşmasını yaparken kendine güvendiğini, konuya hâkim olduğunu da davranışları ile dinleyiciye göstermelidir.

Sempozyum (bilgi şöleni)

“Bir konu üzerinde, değişik kişiler tarafından yapılan seri konuşmalara denir.” (Yaman, 2004: 207). “Özellikle bilim, sanat ve düşünce ağırlıklı konuların çeşitli yönleri üzerinde, alanlarında uzmanlaşmış üç ile altı kişi arasında değişen konuşmacılar tarafından önceden hazırlanarak bir başkanın denetiminde ve dinleyici topluluğu önünde yaptıkları açıklayıcı konuşmalardan oluşan türe sempozyum denir.” (Temizyürek, ve diğ., 2016:178).

Seçilen konudaki uzmanların bir araya gelerek yaptıkları bu türde dinleyiciler de seçilen konu veya konulara ilgili olmalıdır. Dinleyiciler de sempozyumlarda bir nevi seçilmiş kişilerdir.

“Sempozyum, bir gün ya da birkaç gün sürebilir. Konuşmacı sayısı sempozyumun süresi ile ilgilidir. Eğer konuşmacı sayısı fazlaysa sempozyum birkaç gün sürebilir, konuşmacı sayısı sınırlandırılmışsa oturum sayısı da bu sayıya göre düzenlenip sınırlandırılır.” (Topçuoğlu ve Özden, 2012:130).

“Sempozyumun her oturumunda bir başkan bulunur. Başkan, oturuma katılacak konuşmacılar ve sunumların içerikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Açılışta konuya kısa bir giriş yaparak, konuşmacıları tanıtır. Konuşmaların sırasını ve süresini belirler. Konuşmaların bitiminde dinleyicilerin soruları varsa, ilgili konuşmacının cevaplamasını sağlar.” (Özdemir, 2017:278). Sempozyumun içeriğine göre katılımcılar yerel olabildiği gibi uluslararası kişiler de olabilir.

Panel

“Bir yönetici ve en az alanında uzman üç konuşmacının katılımıyla belli sayıdaki dinleyici karşısında gerçekleştirilen sözlü anlatım türüne denir.” (Gedizli, 2005:136). “Panelin yapılma amacı “bir karara varmaktan çok, bir konuyu çeşitli yönleriyle aydınlatmak, konu ile ilgili farklı görüş ve eğilimleri ortaya koymaktır.” (Özdemir, 2017: 274).” Sempozyumda olduğu gibi panelde de dinleyiciler konuşmacılara sorular sorabilir.

“Panel bir başkan tarafından yönetilir; panel tartışmalarının başarıya ulaşabilmesi için üye sayısının en az 3, en çok 6 olması gerekir.” (Yalçın, 2001: 217).

Forum

Panelde dinleyici olarak katılanlara söz hakkı verilmesi ve bu şekilde onların da tartışmalara katılmalarıyla panel türü, forum adını alır (Temizyürek ve diğ., 2016:180). Forumda konuşmacı kadar dinleyici de sorunu çözmek için görüş belirtir ve tartışmaya katılır. Amaç sorunun çözümü için farklı düşünceleri ortaya çıkarmaktır. Forum bir başkan tarafından yönetilir (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015:136).

Uzman konuşmacıların bir araya geldiği forumda dinleyiciler de konuşmacıların uzmanlık alanında bilgi sahibi olmalıdır. Böylece konuşmacılara soracakları sorularda nitelikli olur. Konu dışı, basit sorular böylece sorulmamış olur.

Münazara

Türkçe dersleri içerisinde çok yer bulan bu türde bir konu iki karşıt düşünceyi barındırır. İki grup arasında gerçekleşen bu türde grubun biri kendi tezini sunarken diğer grup da sunulan teze karşı tezini sunar. Bu türde önemli olan tezini başarı ile savunmaktır. Düşüncelerini iyi savunan grup değerlendirmeciler tarafından tartışmanın galibi ilan edilir.

Münazara; birer cümle halinde ifade edilen tezle antitezin, iki ekip, yani iki taraf arasında ve bir hakem kurulu huzurunda tartışılmasıdır (Karaalioğlu,1982: 95). Bir konu hakkında iki farklı grubun karşıt düşünceleri tartıştığı ve sonunda

jüri tarafından tartışmanın galibinin belirlendiği sözlü anlatım türüdür (Gedizli, 2005: 189).

Münazaranın grupları en az üç kişiden oluşur ve her bir grubun bir başkanı vardır. (Topçuoğlu ve Özden, 2012:131). Ancak kümeyi oluşturan konuşmacıların tümünün konuşmacı olması gerekmez. İçlerinden birini seçerler. Seçilen sözcülere sırasıyla söz verilir (Özdemir, 2008: 218).

Jüri değerlendirmesini, konuşmacıların sunuş biçimine, savunma becerilerine, konuya hâkim oluşlarına, konuyu kavrayışlarına, inandırıcılıklarına ve ikna ediciliklerine, diksiyonlarına, konuşma adabına uygun davranmalarına göre yapar. Puanlamalar hesaplandıktan sonra münazaranın galibini ilan ederler ve sonucu tutanakla kayda geçerler (Akbayır, 2007: 242).

Açık oturum

“Çeşitli görüşlere sahip küçük bir konuşmacı grubunun, bir başkan yönetiminde sanatsal, düşünsel, bilimsel, siyasal, toplumsal... tabanlı bir konuyu dinleyici kitlesi önünde tartışmasıdır.” (Taşer, 1978: 136). Özdemir’ e (2017: 272) göre güncel ve toplumu ilgilendiren bir konunun dinleyiciler karşısında uzman kişilerce tartışıldığı konuşmalardır.

Açık oturumlarda konuşmacı sayısı üç ile beş arasında değişebilir. Konunun özelliğine göre konuşmacı sayısını artırmak mümkündür. Açık oturumların ortalama olarak süresi ise bir veya bir buçuk saat olarak belirlenir (Temizyürek ve diğ., 2016:181).

Açık oturumlarda dinleyici kitlesi daha geniştir. Açık oturuma katılacaklar, dinleyici kitlesini de göz önüne alarak konuşmalarının içeriğine, konuşmalarını sunarken kullandıkları üsluba dikkat etmeleri gerekmektedir.

Söylev (nutuk)

Bir topluluğa heyecan vermek, belli bir düşünceyi, bir duyguyu aşlamak için yapılan konuşmalardır (Yalçın, 2001: 226). Belli bir kitleyi etkilemek, bir fikir etrafında toplamak amacıyla yapılan bu konuşmalarda konuşmacı konuşmaya bir hazırlıktan sonra başlar. Söylevin kendine göre bir etkisi vardır. Karaalioğlu (1982: 73) bunu şu şekilde ifade eder: “Sönmüş heyecanları diriltir; yenilmiş

orduları zafere ulaştırır; kaybedilmiş davaları kazandırır; halk topluluklarına ülküleri aşılır, görüşleri aydınlatır.

Söylevde konuşmacının sesi, vurgu, tonlama ve beden dili dinleyici topluluğunu etkileyeceği için konuşmacının bunlara dikkat etmesi gerekmektedir.

Mülakat (görüşme)

Ünlü kişilerin birtakım yönlerini tanıtmak veya toplumu ilgilendiren önemli bir konuyu aydınlatmak için, ünlü kişilerle veya uzmanlarla yapılan görüşmeleri aktaran yazılara denir (Yaman,2004: 217). Mülakatta amaç kamuoyunun yakından tanıdığı kişilerin bilgi ve görüşlerini almak, onların bilinmeyen yönlerini paylaşmaktır (Özdemir, 2017: 268). Toplumu ve kamuoyunu ilgilendiren herkes ve her konu mülakatın konusu olabilir. Bundan dolayı hazırlık aşamasında sorular belirlenirken, dinleyicilerden gelebilecek sorular da dikkate alınmalıdır (Gedizli, 2005:126). Mülakat sunucusu mülakat öncesinde gereken hazırlıkları yapmalı, olası her soruyu düşünmeli ve mülakatı ona göre yönetme becerisine sahip olmalıdır.

Röportaj

Yazılı ve görsel basında karşımıza çokça çıkan bu türde bir soru soran bir de bu soruları cevaplayanlar vardır. Sanatçı, bilim adamı, devlet adamı, spor adamı, vb. gibi kimselerin kendilerine sorulan çeşitli soruları cevaplaması ile yapılan bir konuşma türüdür. Bu türün daha iyi anlaşılması için yapılan tanımlara göz atmak gerekir.

Yağmur Şahin ve Varışoğlu'na (2015:138) göre bir konu, olay veya durumu anlatmak için kişi, eşya, eser ya da bir yerle ilgili olarak birilerinin görüşüne, tecrübesine, yorumuna ve bilgisine başvurarak yüz yüze yapılan konuşmalara röportaj denir.

Röportaj yapılmadan önce, soruların yöneltileceği konuşmacı ve üzerinde konuşulacak konu hakkında hazırlık yapılır... Röportaj tek konu hakkında konuşulur ve konunun sınırları dışına çıkmamaya özen gösterilir. Bilgilendirme ve haberdar etme amaçlı bir konuşmadır (Gedizli, 2005: 112). Sözlü olan bu tür daha sonra yazılı hale getirilebilir.

Seminer

Bir konudaki gelişmeleri, aynı konuda belirli bir birikimi olan kişilere tanıtmak, mevcut sorunları tespit ederek çözüm yolları aramak amacıyla konunun uzmanlarının da katılımıyla gerçekleştirilen toplantılardır (Özdemir, 2017: 279). Seminerde, belirlenen konu, yapılan sunum konuşmaların ardından katılımcılar tarafından tartışılır (Akçay, 2017: 328). Dinleyici azdır ve konu ile ilgili alanlardan oluşmuştur. Bilgi ve maharet geliştirme gayesinde olduğu için seminerlerde öğreticilik ön plandadır ve katılan herkesin etkin olması gerekir (Yaman, 2004: 226). Katılımcılar ele aldıkları bir konuyu enine boyuna tartışarak sonuca varırlar. Bu konuşma türünde katılımcılar elektronik aletlerden yararlanarak konuşmalarını gerçekleştirirler.

Kurultay/Kongre

Bir konuyu görüşmek, bir sorunu çözmek için elçilerin, delegelerin veya yöneticilerin katılımıyla gerçekleştirilen ulusal ya da uluslararası düzeydeki toplantılara kurultay denir (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015:141). Ayrıca “Kurum, kuruluş, dernek veya vakıfların belli zamanlarda veya gerekli hallerde üye veya delegeleri tarafından gerçekleştirilen toplantılar (Akçay, 2017: 328) olarak da tanımlanabilir.”

Sempozyum da olduğu gibi hazırlanması için uzun zaman gereken bu türde bir çalışma programı vardır. Bu programa göre hareket edilir.

Tartışma

Aktaş ve Gündüz’e (2016: 147-148) tartışma; önceden belirlenen bir konuya yönelik farklı görüşlerdeki kişilerin bir araya gelip belirlenen konu ile ilgili fikirlerini söyledikleri, söyledikleri fikirleri savundukları ve konuya yönelik çözümlenmelerini yaptıkları konuşmalardır.

Tartışma hemen hemen her konuda yapılabilir. Seçilen konu üzerinde gerekli bilgiler önceden toplanmalı, kaynaklar taranmalı, zor duruma düşmemek için yeterli doküman sağlanmalıdır (Yalçın, 2001: 204). Tartışmaya katılan kişilerin birbirlerine olan saygılarını kaybetmemeleri, konuşmalarını kendilerine verilen süre ve sıra çerçevesinde tamamlamaları, cevap haklarını zamanında geldiğinde kullanmaları tartışmanın daha verimli hale gelmesi açısından önemlidir.

Demeç

Herhangi bir sorun hakkında ilgili yetkilinin yayın organlarına açıklama yapmasına demeç denilir (Topçuoğlu ve Özden, 2012:129). Uzman kişinin halkı bilgilendirmek amacıyla yazılı ve basılı yayın organlarına konu ile ilgili bilgi vermesi olarak da tanımlanabilir. Uzman bilgi vereceği konu ile ilgili olarak daha önceden bilgi sahibi olmalı, vereceği bilginin doğru ve tarafsız olmasına da özen göstermelidir.

Demeç, geniş kitlelere ulaşan bir konuşmadır. Bu açıdan verilecek bilgilerin kesin olmasına dikkat edilmelidir. Kurulacak cümlelerin uzun olmaması ve yapmacık davranışlardan sakınılması demecin etkisini artıracaktır (Akçay, 2017: 328). Yorumlayıcı konuşma diyebileceğimiz demeçlerde sözcü, büyük bir sorumluluk yüklendiği için çok dikkatli davranmalıdır (Akbayır, 2007: 238).

Hazırlıksız konuşmalar (günlük konuşmalar)

Bu tür konuşmalar herhangi bir hazırlık gerektirmeyen doğal seyrinde devam eden konuşmalardır. Konuşmayı gerçekleştiren kişilerin kendi alanlarında uzman olmalarına gerek yoktur. Kısaca çarşıda, pazarda, sokakta, evde, vb. gibi yerlerde kullanılan ve kullanım bakımından hazırlıklı konuşmaya göre geniş olan konuşma türüdür. Yaman'a (2004: 161) göre yeri ve zamanı önceden belli olmayan, şartlar gereği aniden yapılan konuşmalarla hayatımızın bir parçası olan günlük olağan konuşmalar bu başlık altında değerlendirilebilir. Gedizli (2005: 57) bu konuşmalarla ilgili olarak şu ifadelerle yer vermiştir: "İki veya daha fazla insanın yaşadığı ortamlarda, ilgilenilen her konuda, herhangi bir ön hazırlık yapılmadan gerçekleşen konuşmalardır." Taşer (1978: 131), günlük konuşmanın genellikle gelişigüzel, rastgele bir konuşma olduğunu belirtir.

Hazırlıksız (günlük) konuşmalarda herhangi bir konu sınırlaması neredeyse yoktur. Her türlü konu bu konuşmanın içerisinde yer alabilir. Çeşitli sebeplerle bir araya gelen kişiler istedikleri konuda istedikleri şekilde konuşabilirler. Ön hazırlık olmaması bu konuşmanın daha çok kullanılmasına yol açmıştır. Ancak Topçuoğlu ve Özden'in (2012: 124) de belirttiği gibi hazırlıksız konuşmalar da belli kurallar çerçevesinde yapılmalıdır. Hazırlıksız konuşmanın türüne ve özelliğine göre bu kurallar farklılaşsa da temelde birbirine benzer.

Örneğin bir cenaze töreninde kutlama konuşması yapılması doğru olmadığı gibi bir evlilik töreninde de geçmiş olsun konuşması yapılmamalıdır. Her ortamın kendine göre bir hazırlıksız konuşma türü vardır.

Hazırlıksız konuşmalar listelenirken Marangoz (2014), M. Özdemir (2017), Topçuoğlu ve Özden (2012), Yağmur Şahin ve Varışoğlu (2015), Temizkan, Erdem ve Temizkan (2016), Özdemir (2008), Akbayır (2007) ve Dülger (2011)' in yaptıkları çalışmalar incelenmiş ve hazırlıksız konuşma türleri aşağıdaki gibi listelenmiştir.

Kendini tanıtma

İnsanlar yeni bir ortama girdiklerinde veya yeni biriyle tanıştıklarında kendilerini tanıtma ihtiyacı hissederler. Böylece diğer insanlarla daha sağlıklı bir iletişim kuracaklarını düşünürler. Burada önemli olan tanıtma konuşmasının açık, net ve anlaşılır şekilde yapılmış olmasıdır.

“Kişiyi karşı taraftaki kişiyle tanıştıracak kimse olmadığında, kişinin kendisiyle ilgili yaptığı tanıtma konuşmasına kendini tanıtma denir.” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015: 127). Kendimizi tanıtırken aşırı şekilde bilgi vermemeli ve ayrıntıya girmek karşımızdaki insanda olumsuz etki oluşturabilir. Buna dikkat ederek kendimizi tanıtmaya özen göstermeliyiz.

Tanışma ve tanıştırma

Bir kimse kendini tanıttıktan sonra diğer insanların da kendilerini tanıtmaları veya tanıştırmaları iletişim için önemlidir. Halk arasında çok sık kullanılan “İlk intiba çok önemlidir.” sözü akıldan çıkarılmadan tanışma ve tanıştırma konuşmaları yapılmalıdır.

“Birbirini daha önceden tanımayan kişilerin, kendilerini karşılıklı olarak birbirine tanıtmalarına tanışma denir. Tanıştırma ise daha önceden birbirini tanımayan kişilerin başka insanlar tarafından birbirine tanıtılmalarıdır.” (Temizyürek ve diğ. 2016:188). “Ayrıca tanışma iki kişi arasında yapılırken, tanıştırma en az üç kişi arasında olur. Tanışmada ortama sonradan gelen kişi adını ve soyadını söyler, diğer kişi ise memnun olduğunu söyledikten sonra kendi adını ve soyadını söyler. Konuşma hâl hatır sorularak devam ettirilir.” (Topçuoğlu ve Özden, 2012: 125).

Teşekkür etme

Bize yardım eden birine teşekkür ederiz. Bir konuşmanın sonunda bizi dinleyenlere dinledikleri için teşekkür ederiz. Bunun gibi birçok yerde teşekkür ederim, ifadesini kullanırız. Bu ifadeyi duyan kişi değer verildiğini hissederken bize söylendiği zaman değerli olduğumuzu hissederiz. İkili ilişkilerin gelişmesinde önemli bir yeri vardır bu ifadenin.

“Teşekkür etmek, karşımızdaki insana kendini değerli hissettirmenin ve ona duyulan saygının önemli bir ifadesidir.” (Özdemir, 2017: 261). “Teşekkür insanlarla iletişim kanallarının açılması için söylenen söz, yapılan davranıştır.” (Topçuoğlu ve Özden, 2012: 126).

Özür dileme

Hata yapıldığında özür dilenirse sorunlar büyümeden çözülmüş olur. Bu sebeple özür dilerken yapılan konuşmalar da önemlidir. Kişiler arası ilişkilerde teşekkür etme ne kadar önemliyse özür dileme de en az o kadar önemlidir.

Özdemir (2017: 262) özür dileme ile ilgili şu ifadelere yer vermiştir: “İnsanlar arası ilişkiler, kimi zaman birbirini yanlış anlamaktan, kimi zaman da istemeden de olsa kırıcı ya da üzücü davranıştan dolayı olumsuz etkilenebilir. Böyle bir sonuçtan kendisini sorumlu hisseden kişinin karşısındakinin gönlünü almak amacıyla yaptığı konuşma ‘özür dileme’ olarak nitelendirilebilir.” Yaman’a (2004: 231) göre özür dilemek, hatayı kabul etmek bir erdemdir. İşlenen hatadan dolayı maddî bir zara verilmişse, bu zarar karşılanmalıdır. Eğer manevî olarak bir hata yapılmışsa, mutlaka gönül alınmalıdır.

Telefonda konuşma

Son yıllardaki teknolojik gelişmelerin bireylere en önemli yansıması teknolojiye bireylerin kolay ulaşılabilir olmasıdır. Özellikle iletişim teknolojilerindeki gelişmeler iletişim konusunda insanlara büyük kolaylıklar sağlamıştır. Telefonların (ev, cep telefonu) iletişimdeki yeri tartışılmaz. Ancak telefonla konuşurken de uyulması gereken bazı kurallar vardır. Eğer bu kurallara uyulmazsa hayatımızı kolaylaştıran telefon bize bazı sorunlar çıkartabilir.

Ziyaret konuşmaları

Ziyaret toplumun genelinde önemli bir yere sahiptir. Bu ziyaretlerde yapılan konuşmalar, ziyaretin amacına uygun yapılmalıdır.

Topçuoğlu ve Özden 'e (2012:126) göre kutlama, başsağlığı, ev ziyareti, hasta ziyareti, resmi ziyaret gibi ziyaret edilen yerlerde yapılan konuşmalar da hazırlıksız konuşma olduğu için duygu, düşünce ve dileklerin açıkça ve kısa bir şekilde söylenmesi önemlidir.

Karşılama ve uğurlama konuşmaları

İnsani ilişkilerin daha da pekişmesi için misafirlik kavramı önemlidir. Misafirleri karşılarken ve uğurlarken kullanılan üslup hem misafir için hem de ev sahibi için önemlidir. Bu anlarda yaptığımız konuşmalar konukseverliğimizin bir göstergesi olacak şekilde yapılırsa toplumdaki birliktelik bilinci daha da pekişebilir. Tam tersi yapılan bir konuşma toplumsal ilişkilerin bozulmasına neden olabilir.

Selamlaşma konuşmaları

Bir ortama girildiğinde veya bir karşılama sırasında nezaket kuralları gereğince selamlaşırız. Bu insani ilişkiler için vazgeçilmez bir kuraldır. Bu selamlaşma bazen sözle bazen de jest ve mimiklerle olur. Eğer sözlü olarak yapılırsa burada yapılan konuşma, selamlaşma konuşması adını alır. "Selamlaşma sırasında nazik ve saygılı olunmalıdır. İletişime özen gösterilmelidir." Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015: 132.

Yol sorma, yol tarif etme

Gezmek veya iş amacıyla farklı yerlere gitmek zorunda kalınırken bulunduğumuz şehre de farklı amaçla insanlar gelebilir. Yabancı bir yerde olduğumuz için ulaşmak istediğimiz adresi bulmak için çevredekilere sorular sorarız. Ya da bize aynı şekilde adres sorulabilir. Bu tür konuşmalara yol sorma, yol tarif etme konuşmaları denir. Burada önemli olan sorulan soruların açık, net ve kesin olmasıdır. Kafa karışıklığına neden olacak şekilde konuşmalar yapılmamalıdır. Böylece zaman kaybına neden olunmamış olur.

Takdim

“Bir dinleyici kitlesine herhangi bir konuşmacının tanıtılması sırasında yapılan konuşmalara tanıtma veya takdim konuşması denir.” (Temizyürek ve diğ. 2016:195). Burada takdim edilen kişinin özellikleri kısaca belirtilmeli, orada niçin bulunduğu kısaca açıklanmalıdır.

Anma ve yıl dönümü konuşmaları

Toplum için önem taşıyan gün, olay ve kişiler için düzenlenen programlarda yapılan konuşmalar olarak tarif edilebilir. Yağmur Şahin ve Varışoğlu, (2015: 133) duygu yoğunluğunun çok olduğu bu konuşmalarda, anılan kimselerin ya da önemi vurgulanır.

Açılış konuşmaları

“Bir kurum, kuruluş, iş yeri gibi mekânların açılış günlerinde topluluk karşısında yapılan konuşmalardır.” (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015: 133).

Sunuş konuşmaları

“İş yerlerinde, okullarda vb. etkinlik ve tören gibi programlarda konuşmacıların, konuların sırası geldikçe bildirilmesi amacıyla yapılan konuşmalara sunuş konuşması denir.”(Temizyürek ve diğ., 2016:196). “Bir etkinlik programını sunan kişi, hazırlık aşamasında etkinliğin adını, amacını belirtmeye; açılış yaparken konuklara ‘hoş geldiniz’ demeye özen göstermelidir. Konuşmalara sesleniş ile başlanır. Bu sesleniş protokoldekilere göre olur.” (Akbayır, 2007: 246). Bu şekilde programa katılan kişiler programın akış sırasını öğrenmenin yanında kimlerin bu programa katıldığını da öğrenmiş olurlar. Bu konuşmaların amacı programın belli bir düzen içerisinde gerçekleşmesini sağlamaktır. Programın etkileyciliğini artırmaya çalışmaktır.

Sohbet konuşmaları

İki kişinin herhangi bir yerde karşılaştıkları zaman yaptıkları konuşmalardır. Bu tür konuşmalar bazen ayaküstü bazen de ziyaretlerde gerçekleşir. Özdemir (2017: 260) sohbetlerin karşılıklı sevgi, saygı ve anlayışın geliştiği, bilgilerin paylaşıldığı sıcak ortamlar olmasına dikkat çekmiştir.

Fıkra anlatmak

Kişiler ilgiyi üzerlerine çekmek istediklerinde, ortamdaki gergin havayı dağıtmak istediklerinde veya gülmek istediklerinde fıkra anlatarak rahatlama çalışırlar. Ancak dikkat edilmesi gereken noktalardan en önemlisi anlatılacak fıkranın anlatılan ortama uygunluğudur. Özdemir'e (2008: 195) göre anlatılan bir fıkranın canlılığı, öncelikle duruma ve ortama bağlıdır. Yeri, zamanı, durum ve ortamı iyi hesaplanmadan anlatılan bir fıkranın etkili olmayacağını belirtir.

Soru sorma ve sorulara cevap verme

İnsan yapısı gereği etrafındakilere anlam yüklemek için soru sorar. Bazen de kendisine sorular sorulur. Soru sorarken ve sorulan sorulara cevap verirken yaptığımız konuşmalar hem içerik hem de şekil açısından önemlidir. Özdemir'e (2017: 263) göre bir soru sormak durumunda kaldığımızda, öncelikle o kişiye saygın bir hitapla seslenerek soru sormak için izin istenerek soru sorulmalı; alınan cevaptan sonra da teşekkür edilmelidir.

Bize sorulan sorulara verdiğimiz cevaplar karşıdakinin kafasını karıştırıcı nitelikte olmamalıdır. Eğer sorunun cevabını bilmiyorsak karşımızdaki kişiyi oyalamamalıyız.

Görevlilerle yapılan konuşmalar

Belediyeye giden vatandaşın oradaki memurla, karakola giden kimsenin polisle, okula gelen velinin müdürle yaptığı konuşmalar bu tür konuşmalara örnek olabilir. Bu tür konuşmalar yapılırken oraya neden gittiğimizi açık ve net bir şekilde anlatmamız gerekir. Sorunumuz ne ise ona göre bir konuşma yapmalıyız.

Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler

“Yöntem, genel olarak bir amaca ulaşmak için gidilen yol, usul, sistem olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine denir.” (Ünalın, 2001: 68). Öğrencilerin var olan durumlarını daha ileri bir seviyeye ulaştırmak için en uygun yöntem ve teknikler seçilerek kullanılmalıdır. Böylece öğretim programlarının hedeflerine kolay ve istenildiği şekilde ulaşılabilir.

Öğrencileri TDÖP'nin öngördüğü kazanımlara ulaştırırken çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Yöntem ve teknikleri seçerken

öğrencilerin konuşmaya karşı yaklaşımlarını, üzerinde konuşulacak konunun özelliklerini, sınıfın var olan öğrenci sayısı, vb. öğretmen tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca seçilecek yöntem ve tekniklerin öğrencilerin neden öğreniriz sorusuna cevap verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. MEB (2006: 2) “Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir.” ifadesi yöntem ve teknikler seçerken dikkate alınmalıdır.

Öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan, öğrendiklerini günlük hayatlarında uygulama fırsatı bulan bireyler öğrendiklerini kolay kolay unutmazlar.

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalarına yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2018: 8-9).

Türkçe öğretim programları incelendiği zaman konuşma öğrenme alanına ilişkin bazı yöntem ve teknikler önerilmiştir.

MEB (2006: 64-65) aşağıdaki konuşma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir:

İkna etme

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

Eleştirel konuşma

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

Katılımlı konuşma

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

Tartışma

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

Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)⁴

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

Güdümlü konuşma

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

Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma

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

Serbest konuşma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir. Herhangi bir metne bağlı olmadan ve plan yapmadan yapılan serbest bir konuşma biçimidir (Aktaş ve Gündüz, 2016:138).

Yaratıcı konuşma

Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Hafızada tutma tekniği

Amaç: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.

2015 Türkçe öğretim programında konuşma öğrenme alanı ve dinleme/izleme öğrenme alanı ile birleştirilerek sözlü iletişim başlığı altında verilmiştir. Bu programda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinin tamamına ilişkin farklı yöntem ve teknikler sözlü iletişim başlığı adı altında önerilmiştir. Ancak 2006 Türkçe dersi öğretim programından farklı olarak bu yöntemlerde amaç ve uygulama başlıklarına yer verilmemiştir.

“Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma becerileri geliştirilmelidir. Yöntem teknik ve stratejilerin kullanımında sınıf seviyesi gözetilmelidir. Örneğin 1. sınıfta tekrar dinleme, 5N1K, zihinde canlandırma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılırken 2. sınıfta tekrar dinleme, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma; 3. sınıfta gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, canlandırma, sonucu tahmin etme; 4.sınıfta gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılabilir. Benzer şekilde 5-8. sınıflar düzeyinde de uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabilir.” (MEB, 2015: 6).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili olarak ayrı bir başlık açılmamıştır. Ancak programın 5-8. sınıf bölümleri (s.36-48). incelendiğinde Türkçe öğretmenlerine 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirirken “serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma”, 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirirken “serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma ve kelime havuzundan seçerek konuşma”, 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirirken “ katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma”, 8. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirirken “ yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma” gibi yöntem ve teknikler önerilmiştir.

Kavram Haritaları

Kavram nedir?

Kavramın ne olduğunu daha iyi anlamak için aşağıya kavram ile ilgili tanımlar verilmiştir.

“Türk Dil Kurumu kavramı “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum” olarak tanımlamıştır.” (TDK, 2011: 1358). “Kavram (concept), aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür” (Cüceloğlu, 2004: 215). “Kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi

formu/yapısıdır.” (Ülgen, 2001: 100). “Kavram, benzer nesnelere, insanları, olayları, fikirleri süreçleri gruplandırmada kullanılan bir kategoridir. Kavramlar bireyin bir grup varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı gibi, diğer grup, olay, varlık, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasına da yardım eder” (Senemoğlu, 2007: 511).

Tanımlamalardan anlaşılacağı üzere kavram, insan zihninde yer alan her türlü şeye verilen genel bir addır. Zihnimizin anlamlandırdığı somut veya soyut her nesne kavramı oluşturmaktadır. Somut veya soyut nesnelere, belirli ortak özelliklere göre gruplandırılırlar. Bu gruplandırma da kavram adı altında isimlendirilir.

“Kavramlar, nesnelere ve olayların doğrudan ya da dolaylı yoldan gözlenen özelliklerinden oluşur... Başka bir deyişle, gözlenebilen özellikler somut, dolaylı olarak gözlenenler ise soyut özelliklerdir. Kavramlar bu açıdan somut ve soyut olmak üzere iki kısma ayrılır.” (Yılmaz ve Çolak, 2011). Nesnelere algılama biçimimiz kavramların özelliklerini belirlemektedir. Özellikler kavramların kendi aralarında sınıflanmasına da yardımcı olmaktadır.

“Düşünce birimleri olarak adlandırılan kavramlar, bilginin yapı taşlarıdır ve öğrenilen bilgilerin sınıflandırılmasını ve organize edilmesini sağlar. Bu sayede bireyler, karmaşık özelliklere sahip olan doğal çevrede kendilerine özgü bir yapı oluşturabilmekte ve sonuçta yine kendilerine özgü bir düzenlilik ve sadelik yaratabilmektedirler.” (Çaycı ve Gül, 2007). Kavramlar bilginin organize ve düzenli bir biçimde zihnimizde yer almasına yardımcı olan unsurlardır. Böylece bilgiler, zihnimizde karmaşıklığa yer vermeyecek şekilde saklanır.

Kavramların özellikleri

Kavramların çeşitli özellikleri vardır. Ülgen (2001: 101-108) bunları şu şekilde sıralamıştır:

1. Kavramlar, insan tecrübesine dayalı olarak zaman içinde değişirler.
2. Objeler ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
3. Kavramın orijinali (prototype) vardır.
4. Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler.

5. Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
6. Kavramlar çok boyutludur.
7. Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
8. Kavramlar dille ilgilidir.
9. Kavramların özellikleri de kendi içinde bir kavramdır.

Kavram Haritasının Teorik Temelleri

Bilginin elde edilmesi, elde edilen bilginin işlenmesi, işlenen bilgiden yeni bilgilere ulaşmak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır. Bireylerin elde ettikleri bilgileri ezberleyerek değil de anlayarak öğrenirlerse bilgi kalıcı hale gelir. Bilginin zihinsel sürecini inceleyen bilim adamları, bilginin elde edilme sürecinin, bilginin kullanılma ve sonraki sürece aktarımını ele alan çalışmalar yapmışlardır. Bilginin yapılandırılması ve sonraki sürece aktarılmasına yönelik yapılan çalışmalar neticesinde öğretim programlarında düzenlemeler yapılmış, düzenlemelerle birlikte öğrencilerin sürece aktif katılımlarına imkân veren yöntem ve tekniklerde kullanılmaya başlanmıştır. Kullanılan yöntem ve tekniklerden birisi de kavram haritaları olmuştur. Novak ve Gowin tarafından geliştirilen kavram haritası tekniğinin temeli Ausubel'in geliştirdiği Anlamlı Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır.

Bilginin yapılandırılması ve elde edilen bilginin kullanılmasına yönelik Gestalt Kuramı, Bilgiyi İşleme Kuramı, Yapılandırmacılık gibi çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Ancak kavram haritalarının ortaya çıkmasında Anlamlı Öğrenme Kuramı temel alındığı için bu çalışmada Anlamlı Öğrenme Kuramı ile bilgiler verilmiştir.

Anlamlı öğrenme kuramı

“Ausubel 1960'lı yıllarda ezberleyerek öğrenme anlayışına karşı olarak anlamlı öğrenme teorisini geliştirmiştir. Ausubel, bu teoride bireyin nasıl öğrendiğini, öğretim etkinliğinin özelliklerini ve nasıl düşünülmesi gerektiğini açıklayıcı ilkeler oluşturmuştur.” (Güneş, 2016: 70). “Ausubel'e (1968) göre anlamlı öğrenmenin (a) öğrenme malzemesinin anlamlılığı, (b) öğrenenin var olan

bilişsel yapısı ve (c) öğrenenin niyeti olmak üzere üç önemli koşulu vardır. Bu koşullar yerine getirilmediği zaman hangi öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın anlamlı öğrenme gerçekleşmez.” (Açıkgöz, 2006: 76).

“Anlamlı öğrenme kuramının temeli bireyin önceden edindiği bilgi birikimine dayanmaktadır. Bireyin zihninde var olan, yaşantılar ya da deneyimler sonucu elde edilen herhangi bir kavram, olay, nesne veya bilgiler yeni bilgilerin anlamlı olarak öğrenilmesine hizmet etmektedir.” (Ausubel, 1968; Akt. Çakıcı, Alver ve Ada, 2006).

Ausebel anlamlı öğrenme ilkelerini şöyle belirtmiştir:

1. Yeni öğrenilecek kavram, bilgi ve ilkeler önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirildiğinde anlam kazanır. Öğrenci zihninde bu ilişkiyi kuramazsa konuyu kavrayamaz.
2. Her bilgi ünitesi kendi içinde bir bütün oluşturur. Bu bütünde belirli bir düzende sıralanmış kavramlar, kavramlar arası ilişkiler vardır. Öğrenci bu düzeni anlayamazsa ve yeni konunun ilişkisini göremezse konuyu kavramakta güçlük çeker.
3. Yeni öğrenilecek konu öğrenci açısından kendi içinde tutarlı değilse veya öğrencinin öteki bilgileriyle çelişiyorsa, öğrenci konuyu kavramakta ve benimsemekte zorluk çeker.
4. Bilişsel içerikli bir konuyu öğrenmede etkili olan zihin süreci tümdengelimdir. Öğrenci kendine verilen bir kuralı özel durumlara başarıyla uygulayamıyorsa onu kavramamıştır (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001; Akt. Ekmekçioğlu, 2007).

“Anlamlı öğrenme, tümdengelim yöntemini esas alır; öğretilecek konunun aşamalı olarak ayrıntılara dönüştürülmesi gerekir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, yeni bilgi ile eski bilgi arasındaki ilişkilerin belirtilmesi, önemli farklılık ve benzerliklerin ortaya konması ve anlaşılmayan noktaların giderilmesi gerekir.” (Fidan ve Erden, 1986: Akt. Kara ve Özgün Koca, 2004).

“Anlamlı öğrenme süreci, öğrencinin bilgiyi alma ve kullanması bakımından zihin çabalarının sürekli aktif olduğu bir süreçtir. Öğrenci bilişsel yapısında var olan kavramlardan bazılarını seçer, yeni öğrendikleri ile öncekileri bütünleştirir. Öğrenen bu ilişkilendirme sürecini fark ederek mesajı anlamaya çalışır. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin bilgiyi hazır şekilde bulup ezberlemediği, temellendirmeden ve yalnızca değerlendirme sürecine yönelik olarak kullanmadığı görülür.” (Kahraman, 2014: 21).

Anlamlı olarak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri önemlidir. Öğrenmeye hazır olarak gelen öğrenciler

öğrendiklerini daha anlamlı öğrendikleri için hem öğrendiklerini çabuk unutmazlar. Hem de öğrenmekten zevk alırlar. Öğrenme sürecinde çaba gösteren öğrenci öğrenme konusunda hep bir adım ilerde olur. Öğrenme için ön hazırlığı olmayan öğrenciler ise kendilerine verilen bilgileri o anlık için ezberler. Ezberlenen bu bilgiler ise bir süre sonra unutulur. Öğrenmede böylece kalıcılığını kaybeder. Ezberleyerek öğrenmeye çalışmak anlamlı öğrenmek değildir.

“Anlamlı öğrenme, bireylerin öğretimin bir sonucu olarak önceden edindikleri bilgilerle yenileri arasında bağlantı kurarak anlamlı bütünler oluşturmalarıdır. Ezbere öğrenme ise anlamadan ya da önceki bilgilerle bağlantı kurmadan bilgilerin alınmasıdır.” (Kaptan, 1998). Buradan da anlaşılacağı üzere ezbere öğrenmede öğrenci önceki bilgilerle herhangi bir ilişki kurmamakta, bilgilerin nerede ve ne işe yaradığını anlamadan bilgileri kullanmaya çalışmaktadır.

“Yeni öğrenilmiş bilgileri eski bilgileriyle örtüştüremeyen öğrenciler, yeni bilgileri ezberleme yoluna gideceklerdir. Ezberleme yoluna giden öğrencide karşılaştırma, yorumlama, sonuç çıkarma gibi zihinsel aşamaları gerektiren becerileri kazanamayacaktır.”(Girgin, 2012).

“Anlamlı öğrenme ile ezberleme arasındaki şu farklara dikkat çekmektedir: Anlamlı öğrenme, sunulanları kaydetmekten ya da ezberlemekten farklı bir şeydir. Ezberlemede yeni öğrenilenler birbirleriyle ve öncekilerle bütünleştirilemez ve sunulardan anlam çıkarılamaz. Bunun yerine bilgiler depodaki mallar gibi üst üste konularak saklanmaya çalışılır. Bunu bir bilgisayar yapabilir ancak insan beyni yapamaz. Bu nedenle, ezberlenen bilgiler kısa süre sonra unutulur. Anlamlı öğrenmede, önce var olan bilişsel yapıdan kavramlar ayıklanır. Sonra, yeni öğrenilenlerle öncekiler bütünleştirilir ve son olarak, gerek önceki gerekse sonrakilere yeniden yapılandırılır. Dikkat edilirse, anlamı öğrenme süreci oldukça aktif bir süreçtir. Bu açıdan anlamlı öğrenme bir aktif öğrenme modelidir.” (Açıkgöz, 2006: 76).

Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarından dolayı öğrenme kalıcı hale gelmektedir. Bu süreçte eski bilgiler ile yeni bilgileri anlamlı bir şekilde kaynaştırılır. Daha sonraki öğrenmeler için sağlam bir temel elde edilmiş olur.

“Ausubel’in Asimilasyon Teorisi’ndeki üç fikri bizim için anahtar oldu. İlki, Ausubel yeni anlamların gelişimini daha önceki ilgili kavram ve önermelerin üzerine inşa edilmiş olarak görür. İkincisi, bilişsel yapıyı hiyerarşik olarak düzenlenmiş görür, daha

genel daha kapsayıcı kavramlar hiyerarşide daha yüksek seviyelerdeyken daha spesifik daha az kapsayıcı kavramlar, daha genel kavramlar altında sınıflandırılır. Üçüncüsü, anlamlı öğrenme gerçekleştiğinde kavramlar arası ilişkiler daha belirgin, daha net ve diğer kavram ve önermelerle daha iyi entegre olmuş olur. Tartışmalarımızda, fikir, görüşme deşifrelerini kavramların ve kavramlar, önermeler arasındaki ilişkilerin hiyerarşik olarak düzenlenmiş haline çevirmek için geliştirdi. Bu fikirler 1972’de bizim şu an kavram haritası diye adlandırdığımız aracın icadını getirdi.” (Novak & Canas, 2006).

Kavramın kendinden önceki kavram ile kendinden sonraki kavram arasındaki bağlantıları görmek, bu bağlantıları sağlayan önermelerle öğrencilerin kavramları birbirine bağlama becerilerini geliştirmek amacıyla kavram haritası tekniği icat edilmiştir. Böylece öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile sonraki öğrenmeleri arasındaki bağlantı kurabilmeleri, kurdukları bu bağlantıları anlamlı bir şekilde önermelerle ifade edebilmeleri sağlanmış olmaktadır.

“Kavram haritası, Novak’ın araştırma grubu tarafından, 1970’li yılların başlarında bir ihtiyaca tepki olarak geliştirilmiştir. Haritanın amacı, çocukların kavramları kavrayışlarını daha iyi bir şekilde görebilmek ve bu kavrayışı oluşturan kavram ve önerme yapılarındaki açık değişimleri gözlemleyebilmektir.” (Novak & Canas, 2010).

Kavram Haritası Nedir?

Kavram, insan zihninde yer alan her şeyin ortak adı olduğuna göre kavramların birbiriyle ilişkileri olması gerekmektedir. Örneğin balık denilince akla su, deniz, göl, okyanus, yüzme, yüzgeç vb. gibi farklı kavramlar da gelmektedir. Bu kavramların birbiriyle olan ilişkilerini bir şema üzerinde göstermeye de kavram haritası denilmektedir. Kısaca kavram haritası birbiriyle ilişkisi olan kavramların bir araya gelmesi ile oluşur. Bunun daha iyi anlaşılması için kavram haritası tanımlamalarından birkaç tanesi aşağıya verilmiştir.

“Kavram haritası, bir dizi kavram anlamlarını bir çerçeve içerisinde temsil etmek için şematik bir araçtır.” (Novak & Gowin, 1984: 15).

“Kavram haritası, bir bireyin semantik uzun süreli belleğinin içeriğini yansıtan ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş bilgiyi temsil eden bir grafikdir.” (Jacobs-Lawson, & Hershey, 2002). “Kavram haritası, bir konuya ait kavramsal yapılaşmayı, kavram ve kavramlar arasındaki bilişsel (cognitive) bağlantıları görsel olarak gösteren iki boyutlu bir şemadır.” (McGowen, 1999; Akt. Kabaca,

2002). “Kavram haritası, bireyin belli bir konudaki bilgi yapısının görsel bir temsidir.” (Zimmaro ve Cawley, 1998; Akt. Akyürek, 2003).

Şenay’a (2007) göre kavram haritalaması, kavramların kendilerine ait özelliklerinin veya diğer kavramlarla olan ilişkilerinin şekil veya sözcüklerle önemli görülen ilke ve önermeler eşliğinde grafiksel olarak gösterilmesidir.

“Kavram haritası, bir konu ile ilgili kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkileri bir bütünlük içinde görsel hâle getiren bir tekniktir.” (Polatcan, 2014).

“Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir.” (Demirel, 2007: 154).

Yapılan tanımlamalarda kavramların görselleştirilmesi, kavramların alt kavramlarla ilişkisi, kavram haritasını oluşturan kişinin konu ile ilgili bilgi derecesi ön plana çıkmaktadır. Bilginin derecesine göre oluşturulacak kavram haritasında kullanılan kavram sayısı da az ya da çok olabilmektedir. Bilginin derinliği kavram haritasının yapısını etkilemektedir. Bu bağlamda Kurada (2006), kavramların öğrencilerin zihnine yerleşmesi için öğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli olması, aktif bir şekilde kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri düşünmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kavram haritaları meydana getirilirken çeşitli öğelerin bir araya gelmesi ile oluşur. Bu öğeler aşağıda sıralanmıştır.

Kavram haritalarının öğeleri

Kavram haritası meydana getirilirken dikkat edilmelidir. Kavram haritası aşağıda belirtildiği şekilde oluşturulur.

- a. Kavram haritasının bağlamı belirlenmelidir. Genellikle de bu bağlam bir "odak sorusuyla" belirtilmelidir.
- b. Haritalardaki kavram etiketleri yalnızca bir ya da birkaç sözcükten oluşmalıdır ve bu sözcükler belirli kavramları temsil etmelidir.
- c. Bağlayıcı çizgiler bir ya da birkaç sözcükle belirtilmelidir. Bu çizgiler, haritanın kavramsal içeriğiyle alakalı önemli kavram etiketleri içermemelidir. Bu çizgiler yalnızca kavramlar ve bağlayıcı sözcüklerden oluşan bir ilkeyi ya da edattan oluşmalıdır.
- d. Kavram haritaları hiyerarşik bir düzene sahip olmalıdır. Çoğunlukla en kapsayıcı olan kavramlar yukarıda olmalıdır ve aşağıya doğru ilerledikçe daha az kapsayıcı kavramlar yer almalıdır.

- e. Genellikle, en fazla üç ya da dört alt-kavram, herhangi bir kavramın altına bağlanmalıdır.
- f. Karşılıklı bağlantılar, haritada gösterilen farklı alt-bilgi alanlarındaki iki kavram arasındaki önemli ilişkiyi ortaya koyabilmelidir. Bu tavsiyeler, bitmek üzere olan bir harita için en iyi tavsiyelerdir.
- g. Kavram etiketleri haritadan bir kereden fazla görünmemelidir (Canas, Novak & Reiska, 2015).

Kavram haritaları genel yapı itibariyle bir ana kavram, ana kavrama oklarla bağlanmış yan kavramlar ve kavramlar arasındaki önermelerden oluşur.

Kavram haritası türleri

Kavramlar çeşitli şekillerde harita haline getirilebilmektedir. Kavram haritalarındaki bu çeşitlilik bilginin içeriği ile ilgili olmayıp tamamen bilginin sunulma şekliyle ilgilidir. Yani bilgi aynen kalırken değişen sadece haritanın şeklidir. Literatür taramasında kavram haritası türleri olarak şunlara rastlanmıştır:

Girgin (2012), en yaygın olanlarını ele alarak örümcek veya ağ kavram haritası, hiyerarşik kavram haritası, sistem kavram haritası, zincir kavram haritası adı altında başlıklandırmıştır. Gerçekçiöğlü (2006), kavram haritalarını örümcek ağı, hiyerarşik kavram haritası, sistem kavram haritası, zincir kavram haritası başlıkları altında ele almıştır. Tokcan (2015: 68-71) kavram haritalarını örümcek harita, zincir kavram haritası, sınıflama haritası, akış çizelgesi (flow charts), hiyerarşik kavram haritası başlıkları adı altında ele almıştır. Jones, Palinscar, Ogle & Carr (1987: 37-39) kavram haritalarını üç çeşit olarak ele almışlardır. Bunlar: örümcek (spider), zincir (chain) ve hiyerarşi (hierarchy)'dir.

Örümcek kavram haritası

“Örümceğin vücudu ve bacaklarında olduğu gibi, bir merkezi ve bu merkezden çıkan dalları vardır. Merkezde bir nesne ya da kavram, dallarda onun başlıca parçaları ya da özellikleri yer alabilir.” (Açıkgöz, 2006: 115).



Şekil 5. Örümcek kavram haritası (Açıkgöz, 2006).

Hiyerarşik kavram haritası

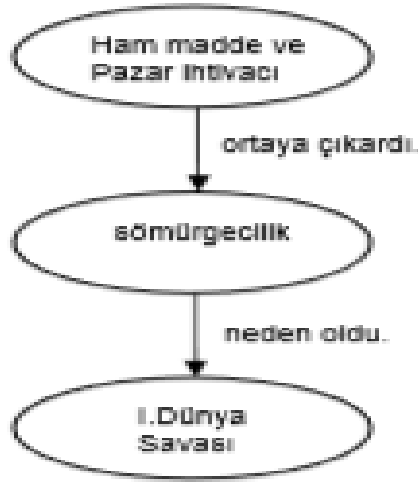
“Bilgiyi önem sırasına göre sunmaya imkân tanıyan kavram haritalarıdır.” (Tokcan, 2015: 71). Lâçin (2014) oluşturulan yeni kavramların ilgili olan ana kavramlardan sonra geldiğini vurgulamıştır.



Şekil 6. Hiyerarşik kavram haritası (Bayındır, 2006).

Zincir kavram haritası

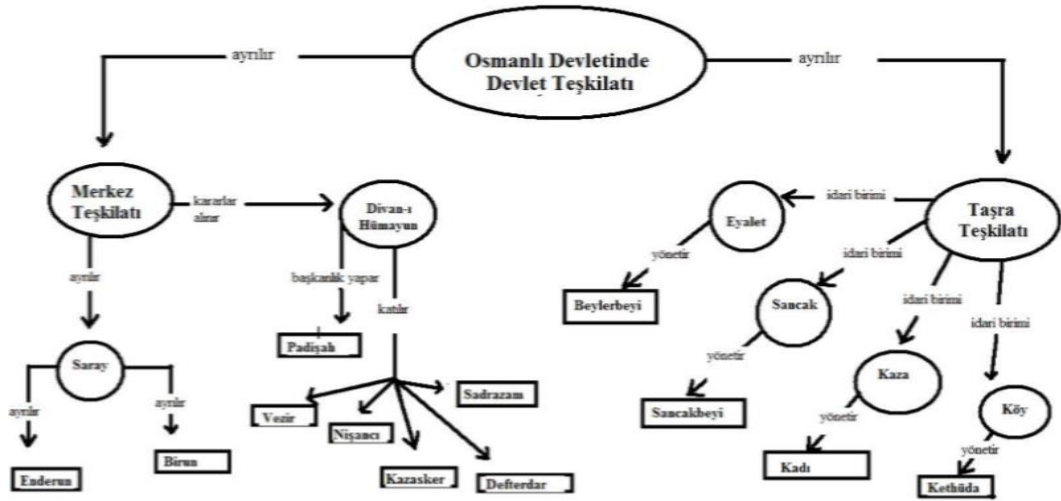
Bu kavram haritalarında kavramlar zincire benzer şekilde yukarıdan aşağıya doğru sıralanır. Kavramlar arasındaki ilişkiyi ekler ya da kelimelerle sağlanır.



Şekil 7. Zincir kavram haritası (Kurada, 2006).

Sınıflama kavram haritası

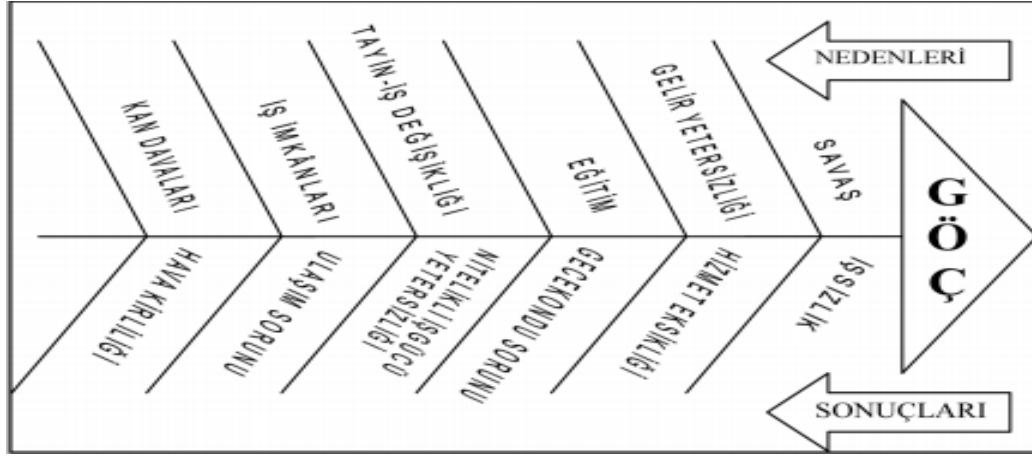
Bilgiler sistemli bir şekilde sınıflandırılırken kullanılır. Kavramlar sınıflandırılırken genelden özele doğru sistemli bir şekilde sınıflandırılmalıdır.



Şekil 8. Sınıflama kavram haritası (Çolak, 2010).

Balık kılçığı kavram haritası

Bir balık iskeleti çizilir. Balığın baş kısmına ana kavram yazılır. Kılçık kısmına ise ana kavramın nedenleri ve sonuçları yazılır. Bu Şekille anlaşılması zor karmaşık bir olayın nedenleri ve sonuçları bir haritada bütün olarak görüldüğünden öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmaktadır.



Şekil 9. Göç balık kılıcı haritası (Sever, Budak ve Yalçınkaya, 2009).

Kavram haritalarının yararları

Kavram haritaları, kullanan açısından birçok yarar sağlamaktadır. Bu yararları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öğretmenin “Neyi, niçin ve nasıl öğretirim?” sorusuna cevap vermesine yardımcı olur.
- Öğretmenin “ Neyi, niçin ve nasıl öğrettim?” sorusuna cevap vermesine yardımcı olur.
- Öğrencinin “Neyi, niçin öğrendim?” sorusuna cevap vermesine yardımcı olur.
- Konu, ana hatlarıyla sunulduğu için gereksiz ayrıntı barındırmaz (Maden, Altunbay ve Dinçel, 2016).
- Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırır; yeni bir konuyu anlamaya ve konuyu organize etmeye yardım eder (Kırkkılıç, Maden, Şahin ve Girgin, 2011).
- Kavram haritaları bir değerlendirme tekniği olarak kullanılabilir (Jacobs-Lawson, & Hershey, 2002).
- Kavram haritaları, öğrenci merkezli, öğrenciye yönelik aktif yöntemlerdir ve öğrenciyle öğretmen tartışarak bir haritayı oluşturduklarında öğretmen öğrenci etkileşimini teşvik eder (Kaptan, 1998).

İlgili Araştırmalar

Burada konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmalar ile kavram haritasına yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Konuşma ile ilgili araştırmalar

Alan yazın tarandığında kavram haritaları ile konuşma becerisinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmış. Yapılan bu çalışmaların konuşma becerisine etkilerini gösteren çalışmalar aşağıya verilmiştir. Konuşma becerisine yönelik ilgili çalışmalardan sonra ise kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisini gösteren ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Karabay (2005), “Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Etkileri” adlı yüksek lisans tezini Adana ili Seyhan ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulunun beşinci sınıfında farklı devrelerde öğrenim gören 133 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmayı bir deney ve üç kontrol grubu ile yürütmüştür.

Araştırmanın sonucunda 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 bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gökkaya (2008), “Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı” adlı yüksek lisans tez çalışmasını video destekli ilk ve son ölçümlü desen şeklinde tasarlamış, öğrencileri ise 3, 4, 5, 6, 7. sınıf öğrencilerinden seçmiştir. Altı hafta süren çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde tekerlemelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dedeoğlu Orhun (2009), “İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu modeli uygulamıştır. Çalışma 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan tekerleme içerikli etkinlikler çalışma boyunca deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda tekerleme

içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan (2010), “Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi” adlı doktora çalışmasını 75 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları ile yürütmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için ‘Konuşma Becerileri Gözlem Formu’ uygulanmıştır. Seçilen deney grubuna yedi hafta boyunca altı şapkalı düşünme tekniği ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Ön testte uygulanan ‘Konuşma Becerileri Gözlem Formu’ son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulara göre son test puanları açısından deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Yeşiltepe Sağlam (2010), “7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı tez çalışmasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışma tarama modeline göre hazırlanmış, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın evrenini 7. sınıf öğrencileri oluştururken araştırmanın örneklemini Antalya ili merkez ilköğretim okullarından 98 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılacak hazırlıksız konuşma konuları için 39 konudan oluşan bir havuz oluşturulmuş. Uzman görüşünden sonra 15 konu öğrencilere kura ile dağıtılmış. Öğrencilerin konuşmalara kamera ile kayıt altına alınarak daha sonra bu kamera kayıtları deşifre edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir.

Karaaslan (2010), “Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin konuşma ve yazma alanlarında kullanılan beyin fırtınası tekniğinin bu alanlardaki öğrenci becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bir eylem araştırmasıdır.

Araştırma sonunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde 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.

Arslan (2010), “Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasını Kırıkkale ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 70 Türkçe öğretmeni ve 213 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmasında karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. 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. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması, konuşma etkinliklerinin yapılmasını zorlaştırmakta, dolayısıyla konuşma eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca buna bağlı olarak ders süresinin de yetmemesi sorunu ortaya çıkmakta ve öğretmenler sağlıklı bir şekilde konuşma eğitimi verememektedir.

Dülger (2011), “Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme” adlı tezinde ilköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisinin metinlere ait etkinliklerdeki işlenişini hakkında tespitlerde bulunmak için, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 6-8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları metinlere indirgenerek incelenmiştir. Konuşma becerisine yönelik kazanımların genel kazanımlara oranları hesaplanmıştır. Yapılan inceleme ve istatistiksel analizler sonucunda, İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. sınıf) Öğretim Programı’nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sallabaş (2011), “Akif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı tezinde gerçek deneme modellerinden ön test son testte dayalı deney ve kontrol gruplu deneysel bir model

tercih etmiştir. Bu çalışmada aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

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

Suroğlu Sofu (2012), öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Bu değişkenleri cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf, öğrenim gördükleri bölüm, yaş grupları, sosyo-ekonomik düzey olarak sıralamıştır. Kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin dördüncü sınıf üniversite öğrencilere göre kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, öğrenim görülen bölümler arasında kaygı düzeyinde farklılık olmadığı, 19-20 yaşındaki üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin 21 ve üzeri yaştaki üniversite öğrencilerinden daha fazla olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yeğen (2014), “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Görsellerin Etkisi” adlı tezinde görsellerin konuşma becerisine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada nicel yöntemde ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel modelin yanı sıra nitel araştırma yönteminde eylem araştırması tercih edilmiştir. Elde edilen bulguların neticesinde kullanılan görsellerin konuşma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Sevim ve Gedik (2014), ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, Türkçe ve edebiyat dersine karşı tutum, okul türü, sınıf düzeyi) açısından incelemişler, öğrencilerin konuşma kaygıları sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyet, Türkçe ve edebiyat dersine karşı tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Bulut (2015), “Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi” adlı doktora tezini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürütmüştür.

Çalışmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler değerlendirilip gereken istatistiksel çalışmalar yapıldıktan sonra mikro öğretim tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini önemli düzeyde geliştirdiği, konuşma kaygılarını da anlamlı şekilde düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kemiksiz (2016), “Doğrudan Öğretim Modeliyle 5.Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Gelişmesi” adlı doktora tezini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ilindeki İMKB Ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf 42 öğrenciyle yürütmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu 21 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasına dayalı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu ön test-son test eşleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model ile yürütülürken nitel boyutta ise araştırmacının aldığı gözlem notları, deney grubundaki öğrencilerden toplanan ders değerlendirme raporları ve uygulamanın sonunda deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşme kayıtlarından oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarında da kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre Doğrudan Öğretim Modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keşaplı ve Çifci (2017), “Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı” adlı makale çalışmalarını Uşak ili merkezinde yer alan on farklı ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 626 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düzeyi çok zayıf,

ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta, okul içi ders dışı konuşma kaygısı düzeyi zayıf, genel konuşma kaygısı düzeyi zayıf olarak tespit edilmiştir.

Kardaş (2018), “Drama etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması” adlı çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, kaygılarının giderilmesinde ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde drama etkinliklerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

On hafta süren çalışmasını deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde, kaygılarının azalmasında ve olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2018), “Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi” adlı çalışmasının nicel bölümünde ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanırken araştırmanın nitel bölümünden öğrenci görüşme formunu kullanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerine diksiyon etkinliklerinin etkisini araştırmış. Araştırmanın sonucunda diksiyon etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavram haritası ile ilgili araştırmalar

Alan yazın tarandığında kavram haritalarının Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar sayıca azdır. Kavram haritalarının Türkçe dersinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar dilbilgisi öğretimi, metin türleri öğretimi, dinleme becerisi, okuduğunu anlamaya yönelik başlıklarda çalışmalara rastlanmıştır. Konuşma becerisinin artırılmasında kavram haritalarının kullanımı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kavram haritalarının Türkçe derslerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar az olmasına rağmen farklı disiplinlerde kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini araştıran deneysel ve betimsel nitelikte hazırlanmış çalışmalar bulunmaktadır.

Tümen (2006), “Kavram haritaları yönteminin yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısına etkisi (Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)” adlı tez çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında Elazığ Balakgazi Lisesi 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Deney grubu 27, kontrol grubu 23 öğrenciden oluşan çalışmada

deney grubu öğrencilerine kavram haritası yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel yöntemlerle çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bundan hareketle kavram haritalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencilerin kavram haritası ile görüşlerini almak için kavram haritası görüş belirleme anketi deney grubuna uygulanmıştır. Ankete göre öğrenciler genellikle kavram haritası ile ilgili olarak olumlu görüş belirtmişlerdir.

Kurada (2006), “Lise 2 tarih dersinin öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrenmeye etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında kavram haritalarının öğrencilerin öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasını yarı deneysel desende deney ve kontrol gruplu olarak gerçekleştirmiştir. Deney grubunda dersler kavram haritası ile işlenirken kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin başarıları olumlu yönde etkilenmiştir.

Şenay (2007), “Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi” adlı çalışmasında kavram haritası yöntemi kullanılarak farklı yazı türlerinin ve okuma parçalarının (metinlerin) nasıl öğretilebileceğini göstermeye çalışmıştır. Araştırmada nitel yöntemlerden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak verileri oluşturmak için üniversitelerde okutulan ders kitapları, çeşitli eğitim dergileri, MEB’in yeni programı ile ilgili yönergeleri, Türkçe eğitimi alanında yazılan ders kitapları, Tebliğler Dergisi, üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin çıkardıkları dergilerdeki makaleler ve Kavram Haritaları ile ilgili tezler kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda kavram haritalarının metne göre daha az kelime içerdiği, edebi metinlerdeki soyut ifadeleri anlaşılır hale getirdiği, metinlerdeki anahtar kelimeleri ve bunlara yüklenen anlamların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı, metni oluşturan ve öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği uzun cümleleri daha derli toplu hale getirdiği, öğrencilerin kavramlar arasında bağlantı kurarak metnin ana düşüncesini ortaya çıkarmalarını sağladığı, okumayı kolaylaştırdığı, öğrencilerin zihninde oluşabilecek kargaşaları önleyebileceği, metinlerin hatırlanabilme sürelerinin uzun olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kendirli (2008), “Fen ve teknoloji dersinde kavram haritası kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi” isimli çalışmasında 7. sınıf öğrencilerine Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi öğretilirken kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına, verilen bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu on yedişer öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamalar 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında haftalık dört saat olacak şekilde dört hafta boyunca devam ettirilmiştir.

Uygulama sonucunda kavram haritaları, öğrencilerin başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2008), çalışmasını 2006-2007 eğitim öğretim yılının II. döneminde Kemer Turgut Şen İlköğretim Okulunda eğitim gören 5/A ve 5/B sınıfında öğrenim göre öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan 60 öğrenci ile uygulamaya başlamıştır. Deney grubu öğrencilerine beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin son dört ünitesindeki konuları kavram haritaları kullanılarak işlenirken kontrol grubu öğrencilerine ise müfredat bağlı kalınarak konular işlenmiştir. Uygulamanın sonunda deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri kontrol grubunun başarı düzeylerinden yüksek çıkmıştır.

Burak (2010), ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmayı Ankara ili Çubuk ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencilerine kavram haritası destekli öğretim yöntemi ile dersler işlenirken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretim yöntemi ile dersler işlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda kavram haritası destekli öğretim yöntemi öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Görüşme formu ile elde edilen bulgulara göre öğrenciler, kavram haritası tekniği ile yapılan öğretimde derslerin eğlenceli geçtiğini, karmaşık konuların daha kolay anlaşılır hale geldiğini, daha çok bilgi edindirdiğini, konuların daha çok akılda kaldığını ifade etmişlerdir.

Çolak (2010), “Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: kavram haritası ile yapılan öğretim

ile tutum, başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında kavram haritalarının etkisini araştırmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılının II. döneminde Yalnızbağlar İlköğretim Okulunda bulunun 6/A ve 6/D sınıfında öğrenim gören 106 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. 8 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere kavram haritası ile eğitim verilirken kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda kavram haritası kullanılarak derslerin işlendiği deney grubu öğrencilerinin başarılarında, derse karşı olan tutumlarında, bilginin kalıcılığında olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Durukan ve Maden (2010), “Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi” isimli makalelerinde kavram haritalarıyla not tutma ile dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Ön test- son testte dayalı kontrol gruplu deneysel model olarak tasarlanan makalede çalışma grubu 7. sınıfta okuyan 49 öğrenciden (kontrol:26, deney: 23) oluşmaktadır. Dinleme çalışmaları deney grubunda kavram haritaları ile not tutularak, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim metodu ile yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacılar tarafından geliştirilen on soruluk Dinlediğini Anlama Beceri Testi çalışmanın başlangıcında ön test, araştırmanın sonunda son test ve dört hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre deney grubunda not tutulurken kavram haritası tekniğinin kullanılması öğrencilerin not tutma seviyelerinde etkili olmuştur.

Yılmaz ve Çolak (2011), “Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi” isimli makalelerinde kavramların temel özelliklerine, kavram öğrenme ve öğretme süreci ve öğretimde farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilme potansiyeline sahip olan kavram haritaları ile ilgili bilgi vermişlerdir. Kavram haritalarının anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir yeri olduğuna, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmeye dâhil edilme sürecinde önemli olduğuna, kavramlar arasındaki ilişkiyi somutlaştırdığı için soyut kavramların öğretilmesinde önemli olduğuna, müfredat

programlarında yer alan derslerin başarılı bir şekilde öğretilmesinde kullanılabilecek bir teknik olduğuna vurgu yapılmıştır.

Kırkkılıç, Maden, Şahin ve Girgin (2011), “Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi” isimli çalışmalarında kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Makalede kontrol gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Manisa ili merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 53 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Her iki gruba uygulama öncesi uzman görüşü alınarak hazırlanan 25 soruluk Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test olarak uygulandıktan sonra uygulama sonrası aynı test iki gruba son test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulamadan dört hafta sonra iki gruba da bu defa Okuduğunu Anlama Başarı Testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS16.0 programı aracılığıyla U ve Z teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Girgin (2012), “ İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi” adlı çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerindeki metin (okuma parçaları) parçalarının öğretiminde kavram haritası yönteminin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testleri karşılaştırıldığında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Türkçe öğretimi dersinde kavram haritalarının öğrenme konusu metinlerinin, okuma anlama çalışmaları çerçevesinde, okuma metninin ana fikir, yardımcı fikirler, anahtar kelimeler çerçevesinde, kavramların anlaşılması, kavramlar arasındaki bağlantıların kurulabilmesi ve öğrencilerin Türkçe öğretimi dersi çalışmalarına olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde önemli bir fonksiyona sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk (2013), “Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma” isimli makalelerinde

ülkemizde yeni kullanılmaya başlayan kavram haritası ile ilgili bilgilerin öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterince bilinmediği vurgulanmıştır. Kavram haritaları ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Türkçe öğretiminde kavram haritalarının nasıl kullanılacağına ilişkin yapılan çalışmalara atıfta bulunularak kavram haritalarının okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek bir teknik olduğu Türkçe öğretmenlerine önerilmektedir.

Polatcan (2013),“6.sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi” adlı çalışmasında kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında isimler, sıfatlar, hâl ekleri ve iyelik ekleri konularını kapsayan kavram haritaları hazırlamıştır.

Araştırmanın sonunda, kavram haritaları ile dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı ve öğrencilerin yönetime karşı olumlu görüş belirttikleri sonucuna varılmıştır.

Bektüzün (2013), “Ortaöğretim biyoloji öğretiminde canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik ünitesinin kavram haritası ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi” isimli tez çalışmasında kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. 12 hafta boyunca devam eden çalışmasında deney grubu öğrencilerine kavram haritası yöntemi ile dersler verilirken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemlerle dersler verilmiştir. Araştırmanın sonunda yapılan akademik başarı testi ve biyoloji tutum ölçeği sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarı ve tutumlarında olumlu sonuçlar çıkmıştır. Buradan da kavram haritası yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol Gök (2014), “İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ‘ülkemin kaynakları’ ünitesinin kavram haritası tekniğiyle öğretimin öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmasında 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemin Kaynakları” ünitesinin kavram haritaları tekniğiyle öğretimin öğrenci başarısına etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma ön test- son test deney gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda kavram haritası tekniğinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son testleri arasında istatistiksel bakımından anlamlı fark

oluşmuştur. Öğrenci başarılarını artırmada kavram haritasına dayalı öğrenmenin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı tutumlarında da kavram haritası tekniğinin olumlu bir etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Bülbül (2015), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması” isimli çalışmasında C1 seviyesi öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinin kavram haritaları aracılığıyla geliştirilmesi için etkinlikler düzenlemek ve bu etkinliklerin ders için uygulamalarının işleyişini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Fatih Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 seviyesindeki 11 öğrenci ile (üçü kız sekizi erkek) 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmada veriler ‘yansıtıcı günlük’, ‘video ve ses kaydı’, ‘gözlem’, ‘okuduğunu anlama ön test ve son testleri’, ‘öğrenci çalışmaları ve günlükleri’, ‘görüşme’ aracılığıyla toplanmıştır.

Yapılan analiz neticesinde kavram haritalama tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Nitel verilerin analizi sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin kavram haritalama tekniğinden yararlanılarak öğretimi sonucunda tahmin etme, soru üretme ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Günlüklerden ve uygulama sonunda gerçekleştirilen öğrenci görüşlerine göre elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kavram haritalama tekniği ile işlenen dersleri çok etkileyici ve eğlenceli buldukları, uygulama boyunca kullanılan strateji ve teknikleri beğendikleri, eğitim hayatları boyunca bu strateji ve tekniklerden yararlanmak istedikleri tespit edilmiştir.

Pınar (2018), “ Türkçe öğretiminde kavram haritalarının önemi ve anlama becerilerine ait teorik bilgilerin kavram haritası çeşitleri ile gösterilme” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; anlama becerilerine (okuma ve dinleme) ait kitaplar ile Türkçe öğretimi kitaplarının ilgili bölümlerine ait teorik bilgiler uygun kavram haritası çeşitleri ile göstermiştir. Araştırmacı dinleme ve okuma becerilerine ait hususları kavram haritalarına dönüştürerek bireylerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Teorik bilgiler örümcek kavram haritası, hiyerarşik kavram haritası, zincir kavram haritası ve sınıflandırma kavram haritaları haline getirilerek Türkçe öğretimine farklı bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır.

Problem Durumu

İnsanlar arası iletişimde en çok kullanılan dil becerisi konuşmadır. Konuşma becerisini etkin ve güzel kullanmak insanların ulaşmak istediği hedefler arasındadır. Çünkü konuşmayı etkili ve güzel yapmak; anlatmak istediklerimizin yanlış anlamaya yer vermeden anlaşılmasının yanı sıra diğer insanların bize olan bakış açısında da değişiklikler yapmaktadır. Hoş sohbet tabiri ile anılan insanlar konuşma becerisini geliştirmiş, bu becerisini de etkili kullanan insanlar için kullanılan bir tabirdir. Eğer bu beceri yeterince geliştirilmezse insanlar arasında bir iletişim çatışmasının yaşanması kaçınılmazdır. İletişim çatışmalarının yaşanmaması için var olan konuşma becerimizin geliştirilmesi ve bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

“Konuşma, bireylerin iletişim kurarlarken aktif olarak kullandıkları en önemli iletişim aracıdır. Çünkü iletişim, konuşmaya ve dinlemeye dayanır. Bu açıdan bakıldığında dilin en fazla “konuşma” olarak kullanıldığı söylenebilir. Konuşma, bireyin diğer insanlara kendini ifadesi, algılarını ve düşüncelerini dışarıya yansıtma biçimidir; kısacası iletişimin temel unsurudur.” (Arslan, 2010).

“İletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler, dünyayı küçültmüş ve anlaşma aracı olarak kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen konuşmaya doğrudan büyük görevler yüklemiştir. İşte bu yüzden okullarda konuşma becerisi üzerinde özenle durulmalıdır. Okul, iletişim engellerini kaldırıp bireylerin iletişim becerilerini geliştiremezse bu durum, bireyler ve kuşaklar arası çatışma ihtimalinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır.” (Korkmaz, 1996:43; Akt: Doğan, 2009).

Birey konuşmayı neden yapması gerektiğini bilerek yaparsa kendini daha rahat ifade edebilir. Yaptığı konuşmada nerelere dikkat etmesi gerektiğini, konuşmayı gerçekleştirirken karşısındakinin ne anladığını farkında olması, iletişim kurduğu kişinin özelliklerini bilmesi iletişimin daha sağlıklı olmasına yardımcı olacaktır.

“Konuşma, kişinin, yaşadığı toplumdaki insanlarla iletişime geçerek sosyalleşmesini sağlayan, hayattaki başarısını doğrudan etkileyen, örgün eğitimde üzerinde önemle durulması gereken bir dil becerisidir.” (Sağlam ve Doğan, 2013).

“Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi

bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.” (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma, insanların fikirlerini, dileklerini, arzularını ve duygularını aktarmalarını sağlayan bir araçtır. Kendini eksiksiz bir şekilde ifade edebilen insanlar toplumsal hayata daha kolay adapte olabilirken kendilerini tam ifade edemeyen, derdini tam anlatamayan insanlar toplumsal hayatta birtakım sıkıntılarla karşılaşabilmektedir.

Bireylerin eksiksiz bir iletişim gerçekleştirebilmeleri için iletişimde ana öge olan konuşma becerisini geliştirmiş olması gerekmektedir. Burada bahsi geçen konuşma; dinleyici karşısında heyecanlanmama, gereksiz sesler çıkarmama, konuşmasını bir plan çerçevesinde sergileyebilme, ana fikir ve yardımcı fikirlerle destekleme, örnek verme, alıntı yapma, vb. gibi alt başlıkları olan konuşmadır. Ayrıca konuşma kaygısının ortadan kaldırılması, konuşma eylemine karşı geliştirilen olumsuz yaklaşımın en aza indirilmesi de gerekmektedir.

Kişiler özellikle konuşmaya başlamadan önce kaygı hissederler. Hata yapar mıyım, karşımdakiler bana güler mi, yanlış anlaşılır mıyım ve buna benzer birçok soruyu kendilerine sorarlar. Tüm bu sorular bireyin konuşmaya karşı bir önyargı geliştirmesine sebeptir. Demir ve Melanlıoğlu'na (2014) göre eğitim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve konuşmada akıcılığın olmaması konuşmaya karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Konuşma kaygısı, öğrenciyi konuşma becerisinin her aşamasında etkiler ve öğrencinin beceriye yönelik kaygı düzeyi arttıkça öğrenci konuşmaktan hoşlanmaz. Öğrencilerin bu kaygılarını ortadan kaldırmak öğretmenin uygulayacağı farklı yöntem ve tekniklerle mümkündür.

Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri ve öz güvenlerini konuşma becerilerinde yansıtmaları öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Öğretmenler, Türkçe Öğretim Programının öngördüğü amaçlara öğrencileri ulaştırmak için var olan bütün imkânları kullanmak durumundadır. Öğrencileri öngörülen kazanımlara ulaştırırken Türkçe Öğretim Programında belirtilen yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından kullanılır. Öğretim programlarındaki gelişmeler, gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan değişimler neticesinde yeni teknik,

yöntemler ortaya çıkmaktadır. Bu farklı yöntem ve tekniklerin konuşma becerisini geliştirmek için de kullanılabilir olması gerekmektedir.

Araştıran, soran, sorgulayan ve yorumlama gücüne sahip bireyler yetiştirmek için farklı öğretim teknik ve yöntemlerin kullanılması kaçınılmazdır.

Yapısalcı yaklaşım ve anlamlı öğrenmede öğrenciler bilgileri kendileri oluşturmakta ve kendileri yapılandırmaktadır. Bu öğrenme kuramı ile öğrencilerin yeni problemleri tek başına yeni yöntemler kullanarak çözmeleri amaçlanmaktadır (Kurt Korkmaz, 2006). Aktif öğrenme, bu kuramın vazgeçilmez öğelerinden biridir. Öğrenci burada olabildiğince aktif olarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmelidir. Kendi sorumluluğunu aldığı için de öğrenme kalıcı hale gelmektedir.

2006-2018 yıllarını kapsayan Türkçe Dersi Öğretim Programları'ndaki değişiklik ve düzenlemelerin ortak amacı değişen gelişen dünya şartlarına göre programları geliştirmek, gerekiyorsa da değişiklikler yapmaktır. 2006-2018 yılları arasındaki programlarda öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak, farklı disiplinlerde kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe dersinde kullanılabilir olmasını sağlamak, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini yani niçin öğrendiklerini fark etmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

“Kavram haritalama kısaca bir anahtar kavramla ilgili bilgi, düşünce ve tutumların sınıflanmasına ve aralarında bağ kurulmasına odaklanan, öğrenirken kavram haritası geliştirmeyi gerektiren bir öğrenme stratejisi olarak tanımlanabilir.” (Altınok ve Açıkgoz, 2006). “Kavram haritalarının karakterinin Fen Bilgisi alanlarına uygulanmasında daha uyumlu olduğu düşüncesi bu alandaki kullanımı artırmıştır. Fakat Novak kavram haritası yapmanın bir şablonu olmadığını ve kavram haritalarının uygulanamayacağı hiçbir bilim dalı olmadığını belirtmiştir.” (Novak, 1991; Akt. Kabaca, 2002). Kavram haritalarının Türkçe dersi içerisinde de kullanılabilir olduğuna yönelik yapılan çalışmalar mevcuttur. Ancak kavram haritalarının konuşma becerisini artırmada etkisini inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Öğrencilerin genellikle zorlandığı konuşma becerisini geliştirmede ve konuşma kaygılarına kavram haritalarının ne kadar etkisi olabileceği üzerine hazırlanan bu çalışmada kavram haritaları ile konuşma becerisi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılacaktır. Türkçe eğitimi üzerine yapılan

çalışmalarda konuşma becerisini artırmada kavram haritalarının çeşitli şekillerde kullanılabileneine yonelik onerilerde bulunulmuştur.

“Konuşmada kavram haritaları hem on hazırlık hem de konuşma sonrasında ieriğin ozetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Konuşma pratiği yaptırılacak oğrenci, anlatacağı konuyla ilgili bir kavram haritası oluşturur ve konuşma esnasında bu haritadan faydalanarak akıcı bir konuşma yapar.” (Bulbul, 2014).

Bu araştırmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi olup olmayacağı araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; konuşma becerisi ierisinde yer alan hazırlıklı konuşma çalışması yapılırken kavram haritası kullanmanın oğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine ve konuşma kaygılarına etkisini tespit etmektir. Birçok çalışmada teorik olarak ele alınan kavramlar haritaları ile ilgili sahada hedef kitleye yonelik uygulama çalışmaları sınırlıdır. Turkçe eğitiminde kavram haritaları; dil bilgisi oğretimi, anlama becerilerine yonelik teorik bilgilerin verilmesi ve okuma becerisini geliştirmeye yonelik araştırmalarda ele alınmıştır. Konuşma becerisi ve kavram haritaları arasındaki ilişkiye yonelik çalışma bulunmadığı ierin bu çalışmanın alana bir katkı yapması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Onemi

Ana dili eğitimi bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve etkili kullanmasını sağlamayı amaçlar. Turkçe oğretim programları bu amaca ulaşmak ierin hazırlanmıştır.

“Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, duşunce, hayal ve gozlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; oğrencilerin Turkçenin estetik zevkine vararak ve zengin soz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak cozebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır.”(MEB, 2006).

Oğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek, geliştirilen konuşma becerilerinin etkili ve doğru bir şekilde kullanmak ierin Turkçe derslerinde farklı yontem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

Konuşma genel manada öğrencilerin zorlandığı bir beceridir. Öğrencilerin bu zorluğu kolayca aşması, kendine güvenmesi için konuşma çalışmalarını bir kavram haritası çerçevesinde yapmaları öğrencinin konuşma becerisinin gelişmesinde ve konuşma kaygılarının azalmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Konuşma becerisine yönelik farklı türde çalışmalar yapılmıştır. Konuşma becerisi bu çalışmalarda çeşitli yönlerden ele alınırken farklı etkinlikler önerilerek konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak kavram haritası tekniği ile konuşma becerisinin bir arada kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırma farklı disiplinlerde sıkça kullanılan kavram haritası tekniği ile konuşma becerisinin bir arada kullanıldığı ilk çalışma olması, elde edilen sonuçlara göre kavram haritası tekniğinin konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında etkili bir teknik olması bakımından bu çalışmanın farklı olacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkili olup olmadığını amaçlamaktadır. Bu bağlamda “Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt problemler

1. Deneysel Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin, Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre ön test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deneysel Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. DeneY Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin, Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. DeneY Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne göre ön test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. DeneY Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne göre ön test ve son testten aldığı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne göre ön test ve son testten aldığı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. DeneY Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne göre son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

1. Veri toplama araçları ile öğrencilerden elde edilen veriler öğrencilerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. DeneY ve kontrol grupları uygulama öncesi eşittir.
3. Hazırlıklı konuşma çalışmalarını gerçekleştirmek için seçilen konular öğrencilerin seviyesine uygundur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Kütahya ili Aslanapa ilçesi Aslanapa Ortaokulunda öğrenimlerine devam eden ve deneY ve kontrol grubunu oluşturan yedinci sınıf öğrencileriyle,

Temel dil becerisi olan konuşma becerisiyle,

Kullanılacak veri toplama araçlarından (Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Konuları ve Yapılandırılmış Görüşme Formu) elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Konuşma Becerisi: “Konuşma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, şikâyetlerin sesli bir şekilde dile dökülmesidir.” (Sağlam ve Doğan, 2013: 45)

Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği: Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için hazırlanmış ölçek.

Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Öğrencilerin konuşmaya yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçek.

Kavram: “Kavramlar eşyaları, olayları, insanları ve düşünceleri benzerliklerine göre gruplandırdığımızda gruplara verilen adlardır.” (Kaptan, 1998: 95).

Kavram Haritası: “Kavram haritası, bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki belirgin ilişkileri tanımlayan, iki- boyutlu, hiyerarşik seviyelerle organize edilmiş, birbiriyle bağlantılı şemadır.” (Şahin, 2002: 21).

Öğrenme: “Davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiktir.” (Schunk, 2009: 2).

Anlamli Öğrenme: Önceden öğrenilen bilgiler ile sonradan öğrenilen bilgilerin birbirlerini anlamli bir şekilde tamamlaması, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında anlamli bir bağlantı kurulabilmesidir.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeline, araştırmanın çalışma grubu ile ilgili bilgilere, verilerin toplanmasında kullanılacak veri toplama araçlarına ve çalışmanın uygulama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

“Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkilerini test etmektir.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016:195). “Sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel araştırma desenleridir. Deneysel araştırmalar, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri kıyaslama imkânı verdiği için, olgular arasında sebep-sonuç ilişkisi (nedensellik) yorumu daha kolay yapılabilmektedir.”(Gürbüz ve Şahin, 2016:367). “Deneysel yöntemde en az iki grup ele alınır. Birinci gruba deney grubu, ikinci gruba kontrol grubu denir. Deney şartları her iki grup için de eşit hale getirilir. Daha sonra bağımsız değişken değişikliğe uğratarak bağımlı değişkende meydana gelen değişiklikler incelenir.” (Selçuk, 2005:10).

“Ön test- son test kontrol grubu deseninde katılımcılar iki veya daha fazla müdahale koşuluna yansız atanır ve ön test uygulanır, daha sonra müdahale koşulları uygulanır ve son olarak son test yapılır.” (Chirstensen, Johnson ve Turner, 2015:269).

Karasar’a (2015:97) göre öntest- sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılan bu gruplarda deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Böylece “X” in etki derecesini belirlemek için öntest ve sontest sonuçları kullanılır.

“Yarı deneysel desen, değişkenlerin tamamının kontrol altına alınamadığı durumlarda bilhassa eğitimle ilgili çalışmalarda kullanılan deneysel desendir. Eğitime yönelik deneysel araştırmalarda araştırmacı duruma müdahale edecek imkâna sahip değildir.” (Creswell, 2003). “Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar.” (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2016).

Bu çalışmanın yapıldığı okulda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanması mümkün olmadığı için yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı deneysel modelin simgesel görünümü Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Modelinin Simgesel Görünümü

Grup	Ön test	Yöntem	Son test
G ₁	Ö _{1.1}	X	Ö _{1.2}
G ₂	Ö _{2.1}		Ö _{2.2}

Kaynak: Karasar, 2015’ ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

G₁: Deney grubunu

G₂: Kontrol grubunu

O_{1.1}: Deney grubu öntest işlemi

O_{1.2}:Deney grubu sontest işlemi

O_{2.1}:Kontrol grubu öntest işlemi

O_{2.2}: Kontrol grubu sontest işlemi

X:Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (kavram haritasını)

Bu araştırmada kavram haritası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkilerini belirlemek için nicel yöntem kullanılmıştır. Kavram haritası tekniğinin etkililik derecesini belirlemek ve öğrencilerin bu teknikle ilgili görüşlerini almak amacıyla görüşme tekniği kullanılarak nitel yöntem desteği sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili Aslanapa ilçesi Aslanapa Ortaokulunda öğrenim gören 40 adet 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 7/A sınıfı öğrencileri deney grubu 7/C sınıfı öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinde öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve kavramlar arasında parça bütün ilişkisi kurabilme becerileri etkili olmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Kız	11	55,0	10	50,0
Erkek	9	45,0	10	50,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Araştırmadaki deney grubu, 11 kız (%55,0) ve 9 (%45,0) erkek öğrenciden oluşurken kontrol grubu 10 kız (%50,0) ve 10 (%50,0) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen verilerden hareketle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet bakımından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Ait Bilgiler

Babanın Eğitim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	-	-	-	-
İlkokul Mezunu	6	30,0	15	75,0
Ortaokul Mezunu	5	25,0	2	10,0
Ortaöğretim Mezunu	8	40,0	3	15,0
Üniversite Mezunu	1	5,0	-	-
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler yazmaktadır. Tablodaki bilgilerden hareketle deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının altısı (%30) ilkokul mezunu, beşi (%25) ortaokul mezunu, sekizi (%40) ortaöğretim (lise) mezunu, biri (%5) üniversite mezunudur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının 15’i (%75) ilkokul mezunu,

ikisi (%10) ortaokul mezunu, üçü (%15) ortaöğretim (lise) mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Ait Bilgiler

Annelerin Eğitim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	-	-	1	5,0
İlkokul Mezunu	13	65,0	17	85,0
Ortaokul Mezunu	7	35,0	1	5,0
Ortaöğretim Mezunu	-	-	1	5,0
Üniversite Mezunu	-	-	-	-
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğrencilerin annelerin eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler yazmaktadır. Tablodaki bilgilerden hareketle deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin 13’ü (%65) ilkokul mezunu, yedisi (%35) ortaokul mezunudur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin biri (%5) okuma-yazma bilmiyor, 17’si (%85) ilkokul mezunu, biri (%5) ortaokul mezunu, biri ortaöğretim (lise) (%5) mezunu olduğu sonuçlardan anlaşılmıştır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerine Ait Aylık Gelirlerine İlişkin Bilgiler

Ailenin Aylık Geliri	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
500-1000 TL	6	30,0	6	30,0
1.000-1.500 TL	2	10,0	4	20,0
1.500-2.000 TL	7	35,0	7	35,0
2.000-2.500 TL	2	10,0	1	5,0
2.500-3.000 TL	3	15,0	1	5,0
3.000 TL’den fazla	-	-	1	5,0
Toplam	20	100,0	20	100

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine ait aylık gelir durumları gösterilmiştir. Tablodan hareketle araştırmaya katılan deney grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin altısı (%30) 500-1000 arası, ikisi (%10) 1000-1500 arası, yedisi (%35) 1500-2000 arası, ikisi (%10) 2000-2500 arası, üçü 2500-3000 arası gelire sahiptir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin altısı (%30) 500-1000 arası, dördü (%20) 1000-1500 arası, yedisi (%35) 1500-2000 arası, biri (%5)

2000-2500 arası, biri (%5) 2500-3000 arası, biri (%5) 3000 TL'den yukarı gelire sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerindeki Birey Sayısına Ait Bilgiler

Ailedeki Birey Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
3 kişi	1	5,0	4	20,0
4-5 kişi	9	45,0	5	25,0
6-7 kişi	9	45,0	6	30,0
8 ve yukarısı	1	5,0	5	25,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin aile birey sayılarına ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin biri (%5) üç kişiden, dokuzu (%45) 4-5 kişiden, dokuzu (%45) 6-7 kişiden, biri (%5) 8 ve yukarı kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin dördü (%20) üç kişiden, beşi (%25) 4-5 kişiden, altısı (%30) 6-7 kişiden, beşi (%25) 8 ve yukarı kişiden olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına Ait Bilgiler

Okul Öncesi Eğitim Aldınız Mı?	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	14	70,0	14	70,0
Hayır	6	30,0	6	30,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına ait bilgiler verilmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 14'ü (%70) evet cevabı verirken altısı (% 30) hayır cevabını vermiştir. Buradan da okul öncesi eğitim alan öğrenci sayısı 14 iken okul öncesi eğitim almayan öğrenci sayısı altı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin 14'ü (%70) evet cevabı verirken altısı (%30) hayır cevabını vermiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrenci sayısı 14 iken okul öncesi eğitim almayan öğrenci sayısı altı sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Sallabaş (2011) tarafından geliştirilen Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği (Ek-1) ve Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (Ek-2), kişisel bilgi formu (Ek-3), Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek-4) ve Konuşma Konuları (Ek-5) elde edilmiştir.

Ara dereceli puanlama anahtarı (Rubric)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirmek için SALLABAŞ (2011) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” (Ek-1) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılmasına yönelik olarak araştırmacıdan gereken izin alınmıştır.

Ölçek geliştirilmeden önce literatürde bulunan ölçekler (MEB, 2006; Sargın, 2006; Lee, 2000; Dunbar, Brooks ve Miller, 2006, Public Schools of North Carolina, 2001) taramıştır. Taranan ölçeklerden Türkçe Öğretim Programı’nda (2006) yer alan ölçek ve konuşma kazanımları esas alınarak alan uzmanlarının görüşleri de esas alınarak ara dereceli puanlama anahtarı meydana getirilmiştir. Hazırlanan ölçekte “Konuşmaya Başlangıç, Konuşmanın Gelişme Bölümü, Konuşmanın Sonuç Bölümü, Beden Dili ve Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başlıkları altında toplam 28 maddeye yer verilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler için “evet” için 3, “ kısmen” için 2 ve “hayır” için 1 puanlamalarına yer verilmiştir. Hazırlanan ölçeğin puanlayıcı güvenirliğini hesaplamak için ölçek Ankara ili Çubuk ilçesine bağlı ilköğretim okulunda öğrenim gören 54 altıncı sınıf öğrencisinin yaptıkları konuşmalar üzerinde sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS programına aktarılarak yapılan istatistiksel işlemlerde, puanlayıcı güvenirliğini belirlemek için, sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ,863 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, puanlayıcılar arası ilişkinin yüksek olduğu kanaatine varılmıştır.

Konuşma kaygısı ölçeği

Çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası konuşma kaygı düzeylerini ölçmek için Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Ek-2) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için elektronik posta yoluyla ölçeği hazırlayan

araştırmacılara ulaşılmış ve ölçeğin kullanılmasına dair izin istenilmiştir. Gereken izin araştırmacılar tarafından verilmiştir.

Ölçek hazırlanırken konuyla ilgili kaynak taraması yapılmış, konuşma kaygısına yönelik olduğu düşünülen cümlelerden madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan kaygıyı ortaya çıkarabilecek 76 madde yazılmıştır. Daha sonra bu araştırmacılar bu madde sayısını 66'ya indirmiştir. Oluşturulan 66 madde uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşünden sonra gerekli düzenlemeler yapılarak 56 maddelik aday ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin konuşma kaygısını ortaya çıkarıp çıkarmadığını ölçmek için 50 öğrencilik bir gruba uygulanmıştır. Öğrencilerin yanıtladıkları her bir maddeye yönelik görüş ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. 5 dereceli Likert tipi bir ölçek formu hazırlanmıştır. Olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonrası 23 madde elenerek ortaya 33 maddelik kaygı ölçeği çıkmıştır. Kaygı ölçeğinin 19 maddesi kaygı için olumlu maddeyken 14 tanesi kaygı için olumsuz maddedir.

Faktör analizi neticesinde ölçek “Konuşma becerisine yönelik ön yargı”, “Konuşma öz güveni”, “Konuşmaktan zevk alma”, “Değerlendirme kaygısı” ve “Sınıf içi konuşmaya istekli olma” şeklinde beş faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör 15 maddeden, ikinci faktör 7 madde, üçüncü faktör 4 maddeden, dördüncü faktör 3 maddeden ve beşinci faktör 4 maddeden oluşmaktadır.

Tüm ölçek için yapılan analizde ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,716 şeklinde hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin ekonomik ve sosyal özelliklerini belirlemek için öğrencilere Kişisel Bilgi Formu (Ek-3) verilmiştir. Bu formla öğrencilerin cinsiyetlerine, anne-babalarının eğitim düzeylerine, ailenin aylık gelirin, ailede yaşayan birey sayısına, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarına yönelik bilgiler toplanması amaçlanmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formu

“Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden ver, toplama şeklinde ifade edilebilir.” (Büyüköztürk, vd., 2016: 153).

“Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır.” (Akt.: Yıldırım ve şimşek, 2016: 129).

Öğrencilerin kavram haritası ile ilgili görüşlerini almak için hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek-4). Görüşme formu hazırlanırken uygulamanın içeriğine yönelik sorular hazırlanmış. Hazırlanan bu sorular için Türkçe eğitimi alanında uzman bir kişi ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki kişiden uzman görüşü istenmiştir. Uzman görüşünden sonra beş soruluk görüşme formuna son şekli verilmiştir. Kavram haritası kullanılarak yapılan konuşma çalışmalarından sonra öğrencilerin kavram haritası ile ilgili görüşleri görüşme formu vasıtasıyla alınmıştır.

Görüşme formundaki açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Konuşmanızın planını kavram haritası kullanarak hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?
2. Sizce kavram haritası kullanarak konuşma planı yapmanın avantajları nelerdir?
3. Sunumunuzu kavram haritası kullanarak yaparken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?
4. Kavram haritası kullanarak sunum yapan bir kişi olarak kendinizi değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
5. Arkadaşlarınızdan kavram haritası kullanarak hazırlanmış sunumlar dinlediniz. Bu sunumların sizin öğrenmelere etkisini nasıl açıklarsınız?

Konuşma konuları

Konuşma konuları belirlenirken 2018 Türkçe Öğretim Program’ında yer alan temalar ve konuşma alanına ait kazanımlar göz önüne alınmıştır. Hazırlıklı konuşmalar için 30 maddeden oluşan konu havuzu oluşturularak Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerden uzman görüşü istenmiştir. Uzman görüşüne gönderilen konular:

- Gestalt’ın parça bütün ilişkisi,
- Konuların kavram haritasına uygunluğu,
- Kavram haritasında kurulan ilişkilerin 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeylerine uygunluğu açısından incelenmiştir.

Uzman değerlendirmelerinden sonra hazırlıklı konuşma konularında ekleme/çıkarma/ düzeltmeler yapılarak konuşma konularına son şekli verilmiş ve 20 maddelik bir konuşma listesi hazırlanmıştır (Ek-5). Belirlenen konuların kavram haritasına uygunluğunu test etmek amacıyla pilot uygulama yapılmış, yapılan pilot uygulamada öğrencilerin belirlenen konulara ait kavram haritası yapabildiği anlaşılmıştır.

Uygulama Süreci

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması

Uygulama sürecine geçmeden önce uygulamanın içeriği hakkında İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli bilgiler sunulmuş ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır (Ek-6). Deney ve kontrol grupları 7/A ile 7/C sınıflarında öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilere uygulanan konuşma kaygısı ölçeği ve konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış. Deney grubu olarak 7/A sınıfı, kontrol grubu olarak da 7/C sınıfı belirlenmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Sonuçlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçüm	Grup	Skewness	Kurtosis
OÖKKÖ	Deney Grubu	-1,110	,660
		,512	,992
	Kontrol Grubu	-,410	-,323
		,512	,992
KBDÖ	Deney Grubu	-,126	,324
		,512	,992
	Kontrol Grubu	-,175	,512
		-,763	,992

Tablo 10’da yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağıldığı varsayımını doğrular niteliktedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun birbirine denk özellikler taşıdığı değerlendirilmiştir.

Deney grubunda konuşma çalışmalarının yapılması

Deney grubunda kavram haritası tekniği kullanılarak yapılacak hazırlıklı konuşma çalışmalarına yönelik 12 haftalık çalışma planı hazırlanmıştır. 12 haftalık planlamanın ilk iki haftası uygulamaya hazırlık olması amacıyla kavram haritasına yönelik teorik bilgiler, kavram haritalarının sağladığı faydalar, Türkçe dersi ile ilgili örnek kavram haritaları ile ilgili bilgiler verildi. Kalan 10 haftalık bölümde ise öğrenciler, kavram haritası kullanarak hazırladıkları konuşmalarını sunmuştur. Deney grubunda yapılan çalışmalar hazırlanan plan çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Kavram haritası kullanılarak yapılacak hazırlıklı konuşma çalışmaları aşağıdaki plana göre yapılmıştır:

1. Hafta

Kavram haritası ile ilgili olarak öğrencilere bilgiler verilmesi,

Türkçe dersinde kavram haritasının nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler verilmesi,

Kişisel Bilgi Formu'nun uygulanması,

2. Hafta

Çeşitli alanlarda hazırlanmış örnek kavram haritalarının gösterilmesi, öğrencilere örnek kavram haritaları yaptırılması,

Hazırlıklı konuşma çalışması için hazırlanmış konuların dağıtılması,

Öğrencilerin konuşma sıralarının belirlenmesi,

3. Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Hazırlanan kavram haritasının kavram ve alt kavramlar boyutunda incelenmesi,

Eksikliklerin geri bildirim olarak verilmesi,

4. Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Konuşma sonunda, hazırlanan kavram haritasının öğrencilerle birlikte incelenmesi,

Belirlenen kavramlarla konuşmanın genel uyumunun karşılaştırılması,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

5. Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Hazırlanan kavram haritası yardımıyla sunulan konuşmanın içerik yönünden değerlendirilmesi,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

6. Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Sunum sırasında belirlenen kavramlar arasında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanılıp kullanılmadığını hazırlanan kavram haritası yardımıyla belirlenmesi,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

7. Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Konuşmanın anlamsal bütünlüğünü sağlamak için hazırlanmış kavram haritasının incelenip değerlendirilmesi,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

8.Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Kavram haritasından hareketle sunulan konuşmanın genel çerçevesinin çıkartılması,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

9.Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Kavram haritasında belirlediği kavramlardan yola çıkarak konuşmanın ana fikrini ve yardımcı fikirlerinin belirlenmesi,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

10.Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Belirlenen kavramların konuşmanın özetlenmesine yardımcı olup olmaması bakımından kavram haritalarının incelenmesi,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

11.Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Belirlenen kavram ve alt kavramlardan yola çıkarak konuşmanın gelişme (ana fikir ve yardımcı fikirler) ve sonuç (konuşmanın özeti) bölümlerinin incelenmesi,

Eksiklerin geri bildirim olarak verilmesi,

12.Hafta

Konuşma çalışmasından önce konuşma konusu ile ilgili hazırlanan kavram haritasının çoğaltılıp diğer öğrencilere dağıtılması,

Konuşma sırasına göre konuşmasını hazırlayan öğrencinin kavram haritasını kullanarak konuşmasını sunması,

Son test çalışmasının yapılması (Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin uygulanması),

Öğrencilerin Kavram Haritası Tekniğine ilişkin görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması,

Çalışma için öğrencilere teşekkür edilmesi.

Kontrol grubunda konuşma çalışmalarının yapılması

Kontrol grubunda hazırlıklı konuşma çalışmaları, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda 7. sınıflar için belirlenen kazanımları kapsayacak şekilde yapılmıştır. Çalışma deney grubunda olduğu gibi 12 hafta boyunca devam ettirilmiştir. 12 haftanın iki haftası uygulama öncesi olarak planlanmıştır. 10 haftalık süre ise uygulama yani kontrol grubunda konuşma çalışmaları için ayrılmıştır.

Öğrencilere uygulama ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerle ilgili kişisel bilgileri elde edebilmek için Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öğrencilere ön test olarak Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin hazırlıklı konuşma çalışması yaparken kullanacakları

konular öğrencilere dağıtılmıştır. Konular dağıtıldıktan sonra öğrencilerin konuşma sıraları belirlenmiş, konuşmalarını bu sıraya göre yapmaları öğrencilerden istenmiştir. Öğrencilere 2018 TDÖP'nin konuşma alanında yer alan yöntem ve teknikler hakkında bilgiler verilerek konuşma çalışmalarında bu yöntem ve teknikleri kullanmaları öğrencilerden istenmiştir.

Uygulama bittikten sonra deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da son test olarak Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Öğrencilere uygulamaya katılımları ve ilgileri için teşekkür edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Kişisel Bilgiler Formu, Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmada, deney ve kontrol grupları arasında konuşma becerileri ve konuşma kaygıları açısından fark olup olmadığını belirlemek, hangi istatistik testlerinin kullanılacağına karar vermek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. “Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov, Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2016: 42). Bu çalışmanın çalışma grubunda 40 öğrenci (deney grubu: 20, kontrol grubu: 20) bulunduğu için verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Shapiro-Wilks testinden yararlanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test verilerine ait basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Konuşma Değerlendirme				Konuşma Kaygı			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
Skewnes	-,126	,512	-,367	,512	-1,110	,512	-,170	,512
Kurtosis	,324	,992	-,434	,992	,660	,992	-,891	,992

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön test ve son test verilerine ait basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Konuşma Değerlendirme				Konuşma Kaygı			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
Skewnes	-,175	,512	,199	,512	-,410	,512	-,563	,512
Kurtosis	-,763	,992	-1,144	,992	-,323	,992	-,250	,992

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerleri için -1,50 ve +1,50 arasında olmasının normal kabul edilebileceğini belirtirler (Tabachnick ve Fidell’den aktaran URL-4).

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normallik varsayımına uygun olduğu görüldükten sonra “Kişisel Bilgi Formu”, “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen veriler; frekans analizi, betimsel analiz, Independent Samples t-test (bağımsız örneklem) ve Paired Samples t- test (bağımlı örneklem) ile çözümlenerek analiz edilmiştir. Bilgi formları yardımı ile elde edilen değerlerin (cinsiyet, baba ve annenin eğitim durumu, ailede yaşayan sayısı, ailenin aylık geliri, taşınmalı eğitim ve okul öncesi eğitim) iki değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için t testi; ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Son olarak yöntemin etkililik derecesini belirlemek ve öğrencilerin bu teknikle ilgili görüşlerini almak amacıyla hazırlanan görüşme formundan elde edilen veriler çözümlenerek nitel araştırma yöntemlerinden tematik analiz ile değerlendirilmiştir. Ayrıca frekans ve yüzde değerleri verilerek tablolştırılmıştır.

Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan uygulama neticesinde elde edilen verilerin uygun istatistik yöntemleri ile analizi sonucu ulaşılan bulgular sunulmuştur. Tablo haline getirilen bulgular, alt problemleri içine alacak şekilde yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Deney Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin, Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre ön test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Deney Grubu	20	63,45	4,94	38	1,845	,073
Kontrol Grubu	20	60,05	6,58			

Tablo 13'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ'den aldıkları ön test puanlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması deney grubu için $\bar{X}=63,45$ iken kontrol grubu için $\bar{X}=60,05$ 'tir. Tabloda p değerinin .05'ten yüksek olduğu ($t_{38}=1,845$; $p>.05$) görüldüğü için iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğu, konuşma becerileri bakımından birbirlerine benzer özellikler taşıdığı sonucu elde edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İkinci probleme ait verileri incelemek ve elde edilenleri değerlendirmek için bağımlı örneklem (Paired Samples) t-testi kullanılmıştır.

Tablo 14

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön test ve Son test Toplam Puanlarına Ait T-Testi Sonucu

Deney Grubu	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön test	20	63,45	4,94	19	-5,873	,000
Son test	20	68,5	3,25			

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin KBDÖ' ye göre ön testten aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}= 63,45$ iken son testten aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=68,5$ ' tir. Deney grubunun ön testten aldığı puanların ortalaması ile son testten aldıkları puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{19}=-5,873;p<.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin hazırlıklı konuşma yaparken kullandıkları kavram haritaları öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde etkili olmuştur değerlendirmesi yapılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Kontrol Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 15

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön test ve Son test Toplam Puanlarına Ait T-Testi Sonucu

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön test	20	60,05	6,58	19	-1,207	,242
Son test	20	61,75	5,18			

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ'ye göre ön test puan ortalamaları $\bar{x}=60,05$ iken son testte ait puan ortalamaları $\bar{x}=61,75$ olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{19}=-1,207;p>.05$). Kontrol grubunda yapılan hazırlıklı konuşma çalışmaları TDÖP'nin ön gördüğü şekilde yapılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında az da olsa bir fark olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Deney Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin, Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ne göre son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği Son test Toplam Ortalama Puanlarına Ait T-Testi Sonucu

Son test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Deney Grubu	20	68,50	3,25	38	4,929	,000
Kontrol Grubu	20	61,75	5,18			

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDÖ'den aldıkları son test puan ortalamaları deney grubu için $\bar{X}=68,50$ iken kontrol grubu için $\bar{X}=61,75$ olmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{38}=4,929;p<.05$). Deney grubunda hazırlıklı konuşma çalışmalarının kavram haritası kullanılarak gerçekleştirilmesi, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Deney Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne göre ön test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Deney Grubu	20	90,00	10,92	38	-,337	,708
Kontrol Grubu	20	91,25	10,00			

Tablo 17’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OÖKKÖ’den aldıkları ön test puanlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin konuşmaya yönelik hazırlanan kaygı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması deney grubu için $\bar{X}=90,00$ iken kontrol grubu için $\bar{X}=91,25$ ’tir. Tabloda p değerinin ,05’ten yüksek olduğu ($t_{38}=-,337;p>.05$) görüldüğü için iki grubun konuşmaya yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşmaya karşı olan kaygıları arasında istatistiksel anlamda bir fark yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Deney Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği’ne göre ön test ve son testten aldığı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 18

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön test	20	90,00	10,92	19	1,168	,257
Son test	20	83,80	17,59			

Tablo 18 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin OÖKKÖ’den aldıkları ön test puan ortalaması ($\bar{X}=90,00$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=83,80$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{19}=1,168; p>.05$). Ancak deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında negatif yönde 6,2’lik bir fark bulunmaktadır. Bu farkın ortaya

çıkmasında deney grubundaki öğrencilerin hazırlıklı konuşma çalışması yaparken kullanmış oldukları kavram haritalarının etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Kontrol Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne göre ön test ve son testten aldığı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 19

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön test	20	91,25	10,00	19	1,065	,300
Son test	20	89,55	9,50			

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin OÖKKÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{19}=1,065;p>.05$). Ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında negatif yönde yaklaşık olarak 1,7 puanlık bir fark gözükmektedir. Buradan hareketle TDÖP'ye göre yapılan hazırlıklı konuşma çalışmalarının öğrencilerin konuşma kaygılarını az da olsa azalttığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: Deney Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne göre son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği Son Test Toplam Ortalama Puanlarına Ait T Testi Sonuçları

Son Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Deney Grubu	20	83,80	17,59	38	-1,286	,206
Kontrol Grubu	20	89,55	9,50			

Tablo 20'ye göre deney grubu öğrencilerinin OÖKKÖ'den aldıkları son test puan ortalamaları $\bar{x}=83,80$ iken kontrol grubu öğrencilerinin kaygı ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları $\bar{x}=89,55$ 'tir. Bulgular değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubuna ait puanlar istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t_{38}=1,286$; $p>.05$). Ancak deney grubunun kaygı ortalama puanı ile kontrol grubunun kaygı ortalama puanları arasında negatif yönde yaklaşık olarak 5,75 puanlık bir fark vardır. Buradan da deney grubunda yapılan hazırlıklı konuşma çalışmalarında kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin kaygı puanlarının azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 21

Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Ait T Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Kız	11	63,36	4,738	18	-,083	,934
Erkek	9	63,55	5,479			

Tablo 21'e göre öğrencilerin konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması kızlar için 63,36 iken erkekler için 63,55'tir. Erkeklerin konuşma becerisi ilişkin puanları kızlara göre biraz daha yüksektir. Ancak bu istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir ($(t_{18})= -,083$; $p>.05$).

Tablo 22

Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Ait T Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Kız	11	68,54	3,559	18	-,067	,947
Erkek	9	68,44	3,045			

Tablo 22'de deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait ortalamanın cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre kızlar son testten ortalama 68,54 alırken erkekler son testten ortalama 68,44 almışlardır. Kızların ortalama

puanları erkeklerin ortalama puanlarına göre az da olsa yüksektir. Ancak bu yükseklik anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($(t_{18})=-,067; p>.05$). Ancak cinsiyete ait ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması incelendiğinde kavram haritası tekniğinin konuşma becerisinde kullanılması her iki cinsiyet üzerinde de etkili olmuştur sonucu çıkartılabilmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları taşınalı eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 23

Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Taşınalı Eğitimi Ait T Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Taşınalı Var	10	62,90	6,081	18	-,487	,632
Taşınalı Yok	10	64,00	3,741			

Tablo 23'te göre taşınalı eğitime tabi olan öğrencilerin ortalaması 62,90 iken taşınalı eğitime tabi olmayan öğrencilerin ortalaması 64,00'tür. Taşınalı eğitime tabi olan öğrencilerle taşınalı eğitime tabi olmayan öğrencilerin ortalama puanları arasında fark olsa da bu fark anlam ifade etmemektedir ($(t_{18})=-,487, p>.05$).

Tablo 24

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Taşınalı Eğitimi Ait T testi Sonuçları

Son Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Taşınalı Var	10	68,40	3,717	18	-,134	,895
Taşınalı Yok	10	68,60	2,913			

Tablo 24 incelendiği zaman taşınalı eğitime tabi olan öğrencilerin ortalaması 68,40 iken taşınalı eğitime tabi olmayan öğrencilerin ortalaması 68,69'tür. Taşınalı eğitime tabi olan öğrencilerle taşınalı eğitime tabi olmayan öğrencilerin ortalama puanları arasında fark olsa da bu fark anlam ifade etmemektedir ($(t_{18})= -,134; p>.05$).

Tablodaki bulgulardan hareketle deney grubunda gerçekleştirilen çalışmadan sonra taşınalı eğitime tabi olan öğrenciler ile taşınalı eğitime tabi

olmayan öğrencilerin ortalama puanlarındaki artış kullanılan kavram haritası tekniğinin etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 25

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Evet	14	64,28	4,177	18	1,165	,259
Hayır	6	61,50	6,410			

Tablo 25 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinden okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ön test puan ortalaması 64,28 iken okul öncesi eğitim almayanların ortalaması 61,50'dir. Ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{18}= 1,165$; $p>.05$).

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları

Son Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Evet	14	69,07	2,702	18	1,215	,240
Hayır	6	67,16	4,262			

Tablo 26 incelendiği zaman deney grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin son test puan ortalaması 69,07 iken okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalaması 67,16'dir. Ortalama puanlar arasında farklılık olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlam ifade etmemektedir ($t_{18}= 1,215$; $p>.05$).

Uygulama sonrası yapılan ölçümde öğrencilerin ortalama puanlarında yükselme söz konusudur. Bu yükselmeye yapılan uygulamanın etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları ailede yaşayan kişi sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 27

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Ait ANOVA Sonuçları

Ailede Yaşayan Kişi Sayısı	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
3	1	66,00	-	3-16	,491	,694
4-5	9	64,11	5,035			
6-7	9	62,11	5,278			
8 ve yukarısı	1	67,00	-			

Tablo 27'ye göre deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi puan ortalaması ailesinde 3 kişi yaşayanlar için 66,00; ailesinde 4-5 kişi yaşayanlar için 64,11; ailesinde 6-7 kişi yaşayanlar için 62,11; ailesinde 8 ve yukarısı kişi yaşayanlar için 67,00'dir. Öğrencilerin konuşma becerisi ön test puan ortalamaları ile ailelerinde yaşayan kişi sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(3-16)=,491, p>.05$).

Tablo 28

Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Ait ANOVA Sonuçları

Ailede Yaşayan Kişi Sayısı	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
3	1	71,00	-	3-16	,315	,814
4-5	9	68,88	3,407			
6-7	9	67,88	3,480			
8 ve yukarısı	1	68,00	-			

Tablo 28 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi puan ortalamaları ailesinde 3 kişi yaşayanlar için 71,00; ailesinde 4-5 kişi yaşayanlar için 68,88; ailesinde 6-7 kişi yaşayanlar için 67,88; ailesinde 8 ve yukarısı kişi yaşayanlar içinse 68,00'dir. Buna göre ailesinde yaşayan birey sayısı değişkeni ile öğrencilerin konuşma becerileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($F(3-16)=,315, p>.05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 29

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	6	63,66	5,006	3-16	,554	,653
Ortaokul Mezunu	5	61,00	3,316			
Ortaöğretim Mezunu	8	64,62	5,998			
Üniversite Mezunu	1	65,00	-			

Tablo 29'a göre babasının eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin konuşma becerisi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 63,66; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanın ortalaması 61,00; babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanın ortalaması 64,62; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanın ortalaması 65,00'tir. Buna göre öğrencilerin konuşma becerileri ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($F(3-16) = ,554; p > .05$).

Tablo 30

Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	6	69,33	2,581	3-16	,770	,527
Ortaokul Mezunu	5	67,20	2,387			
Ortaöğretim Mezunu	8	68,25	4,131			
Üniversite Mezunu	1	72,00	-			

Tablo 30'a göre babasının eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin konuşma becerisi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 69,33; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanın ortalaması 67,20; babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanın ortalaması 68,25; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanın ortalaması 72,00'dir. Buna göre öğrencilerin konuşma becerileri ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($F(3-16) = ,770; p > .05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 31

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	13	63,54	4,648	1-18	,011	,917
Ortaokul Mezunu	7	63,29	5,851			

Tablo 31’de deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumlarına ait bulgular incelendiğinde annelerin eğitim durumunun iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Annesinin eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin konuşma becerisi puan ortalamaları 63,54 iken annesinin eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin konuşma becerisi puan ortalaması 63,29’dur. Elde edilen bu veriler istatistiksel bir anlamlılık ifade etmemektedir ($F(1-18)=,011$; $p>.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin konuşma becerisi başarıları ile annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 32

Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	13	68,59	3,376	1-18	,124	,729
Ortaokul Mezunu	7	68,14	3,237			

Tablo 32’de deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumlarına ait bulgular incelendiğinde annelerin eğitim durumunun iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Annesinin eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin konuşma becerisi puan ortalamaları 68,59 iken annesinin eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin konuşma becerisi puan ortalaması 68,14’tür. Elde edilen bu veriler istatistiksel bir anlamlılık ifade etmemektedir ($F(1-18)=,124$; $p>.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin konuşma becerisi başarıları ile annenin eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 33

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Ailenin Aylık Geliri	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
500-1.000TL	6	63,16	4,535	4-15	,206	,931
1.000-1.500TL	2	63,50	2,121			
1.500-2.000TL	7	62,85	6,890			
2.000-2.500TL	2	62,50	6,363			
2.500-3.000TL	3	66,00	2,000			

Tablo 33 incelendiğinde konuşma becerisi ölçeği ön test puan ortalaması aylık geliri 500-1.000 olanlar için 63,16; aylık geliri 1.000-1.500 olanlar için 63,5; aylık geliri 1.500-2.000 olanlar için 62, 85; 2.000-2.500 olanlar için 62,5; 2.500-3.000 olanlar için 66'dır. Bu sonuçlar incelendiği zaman öğrencilerin kaygı ön test puan ortalamaları ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(4-15)=,206$; $p>.05$). Ailenin aylık geliri öğrencilerin konuşma becerilerinde etkili değildir, denilebilir.

Tablo 34

Öğrencilerin Son Test Konuşma Becerisi Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Ailenin Aylık Geliri	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
500-1.000TL	6	68,00	3,286	4-15	,063	,992
1.000-1.500TL	2	68,50	2,121			
1.500-2.000TL	7	69,00	4,618			
2.000-2.500TL	2	68,50	,7071			
2.500-3.000TL	3	68,33	3,252			

Tablo 34'e göre konuşma becerisi ölçeği son test puan ortalaması aylık geliri 500-1.000 olanlar için 68,00; aylık geliri 1.000-1.500 olanlar için 68,5; aylık geliri 1.500-2.000 olanlar için 69,0; 2.000-2.500 olanlar için 68,5; 2.500-3.000 olanlar için 68,33'dır. Bu sonuçlar incelendiği zaman öğrencilerin kaygı son test puan ortalamaları ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(4-$

15)=,063; $p>.05$). Buna göre ailenin aylık geliri öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkili değildir. Ancak son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre artış göstermiştir. Buradan hareketle deneysel işlem öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur, denilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 35

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Ait T Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Kız	11	89,09	10,75	18	-,402	,692
Erkek	9	91,11	11,66			

Tablo 35 incelendiğinde kız öğrencilerin kaygı ölçeğinden aldıkları ön test ortalama puanları 89,09 iken erkek öğrencilerin ön test ortalama puanları 91,11'dir. Bu Ortalama puanlar arasında farklılık bulunmaktadır. Ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir (t_{18})= -,402; $p>.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin kaygı puanlarında uygulama öncesi bir fark yoktur.

Tablo 36

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Ait T testi Sonuçları

Son Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Kız	11	81,72	18,98	18	-,572	,574
Erkek	9	86,33	16,46			

Tablo 36'ya göre kız öğrencilerin kaygı ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları 81,72; erkek öğrencilerin son test puan ortalamaları 86,33'tür. Ancak bu farklılık anlamlı değildir (t_{18})= -,572; $p>.05$).

Uygulama öncesinde kız öğrencilerin ortalama kaygı puanları 89,09; uygulama sonrası 81,72'dir. Erkek öğrencilerin uygulama öncesi kaygı puanları 91,11 iken uygulama öncesi 86,33'tür. Uygulama sonra istatistiksel olarak anlamlı olmasa da her iki grubun kaygı puanlarında düşüş yaşanmıştır. Bu düşüş

uygulanan yöntemin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmalarında yardımcı olmuştur, değerlendirmesi yapılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları taşınalı eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 37

Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Taşınalı Eğitime Ait T testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Taşınalı Var	10	93,20	10,66	18	1,337	,198
Taşınalı Yok	10	86,80	10,737			

Tablo 37'ye göre taşınalı öğrenciler kaygı ölçeği ön testinden ortalama olarak 93,20 puan alırken taşınalı olmayan öğrenciler 86,80 puan almışlardır. Alınan puanlar arasındaki fark anlamlı bir fark değildir ($t_{18}= 1,337$; $p>.05$). Bu bulgudan hareketle uygulama öncesinde taşınalı öğrenciler ile taşınalı olmayan öğrencilerin kaygı puanları arasında bir fark yoktur, denilebilmektedir.

Tablo 38

Deney Grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Son Test Puanlarının Taşınalı Eğitime Ait T testi Sonuçları

Son Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Taşınalı Var	10	84,50	14,431	18	,173	,864
Taşınalı Yok	10	83,10	21,068			

Tablo 38 incelendiğinde uygulama sonra taşınalı öğrencilerin toplam kaygı puan ortalamaları 84,50 iken taşınalı olmayan öğrencilerin toplam kaygı puan ortalamaları 83,10'dur. Bu iki puan arasında istatistiksel manada bir fark yoktur ($t_{18}= , 173$; $p>.05$).

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası alınan toplam puanların ortalamaları karşılaştırıldığında taşınalı öğrenciler uygulama öncesi 93,20; uygulama sonrası 84,50 puan almışlardır. Taşınalı öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında 8,7 puanlık negatif yönde bir farklılık vardır. Bu farklılığın oluşmasında uygulamada kullanılan kavram haritası tekniğinin etkili olduğu söylenebilir.

Taşımalı olmayan öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması 86,80 iken son testten aldıkları puanların ortalaması 83,10'dur. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında 3,7 puanlık negatif yönde bir fark vardır. Bu farklılık taşımalı öğrencilerin elde ettikleri fark kadar fazla değildir. Bu bulgulara göre taşımalı öğrencilerin kaygı puanlarının azalmasında kavram haritası tekniği taşımalı olmayan öğrencilerin kaygı puanlarının azalmasına göre daha etkili olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 39

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Evet	14	91,85	10,398	18	1,173	,256
Hayır	6	85,66	11,826			

Tabloda 39'daki veriler incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kaygı puan ortalamaları 91,85; okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin kaygı puan ortalamaları 85,66'dır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sayısının çokluğu da göz önüne alındığında alınan puanlar arasında istatistiksel manada bir farklılık yoktur (t_{18})= 1,173; $p>.05$).

Tablo 40

Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Ölçeği Son Test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Ait T Testi Sonuçları

Son Test	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Evet	14	83,214	18,680	18	-,222	,827
Hayır	6	85,166	16,290			

Tablo 40'taki veriler incelendiğinde uygulama sonrası okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kaygı puan ortalamaları 83,214 iken okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin kaygı puan ortalamaları 85,166'dır. Bu iki puan ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir (t_{18})= -,222; $p>.05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 41

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	6	87,83	11,513	3-16	,846	,488
Ortaokul Mezunu	5	94,20	7,791			
Ortaöğretim Mezunu	8	87,50	12,247			
Üniversite Mezunu	1	102,00	-			

Tablo 41'e göre kaygı ölçeği ön test puan ortalaması babasının eğitim durumu ilkokul olan öğrenciler için ortalama 87,83; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler için 94,20; babası ortaöğretim (lise) mezunu olan öğrenciler için 87,50; babası üniversite mezunu olan öğrenciler için 102,00'dir. Babanın eğitim durumu ile öğrencilerin konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(3-16)=,846$; $p>.05$).

Tablo 42

Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	6	85,00	16,697	3-16	,629	,607
Ortaokul Mezunu	5	91,40	14,876			
Ortaöğretim Mezunu	8	77,00	20,632			
Üniversite Mezunu	1	83,80	-			

Tablo 42 incelendiğinde kaygı ölçeği son test puan ortalaması babasının eğitim durumu ilkokul olan öğrenciler için ortalama 85,00; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler için 91,40; babası ortaöğretim (lise) mezunu olan öğrenciler için 77,00; babası üniversite mezunu olan öğrenciler için 83,80'dir. Babanın eğitim durumu öğrencilerin konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(3-16)=,629$; $p>.05$). Ancak deneysel işlemten sonra öğrencilerin son test kaygı puanlarında bir düşüş gözlenmiştir. Bu düşüş anlamlı

olmasa da kullanılan kavram haritası tekniği öğrencilerin konuşma kaygılarının düşmesinde etkili olmuştur, değerlendirmesi yapılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 43

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	13	90,53	9,743	1-18	,086	,773
Ortaokul Mezunu	7	89,00	13,638			

Tablo 43'te deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumlarına ait bulgular incelendiğinde annelerin eğitim durumunun iki başlıkta toplandığı görülmüştür. Annesinin eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin kaygı puan ortalaması 90,53 iken annesinin eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin kaygı puan ortalaması 89,00'dur. Elde edilen bu veriler istatistiksel bir anlamlılık ifade etmemektedir ($F(1-18)=,086$; $p>.05$).

Tablo 44

Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
İlkokul Mezunu	13	78,00	16,041	1-18	4,858	,041
Ortaokul Mezunu	7	94,57	16,029			

Tablo 44'te yer alan veriler incelendiği zaman annesinin eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin kaygı puan ortalaması 78,00 iken annesinin eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin kaygı puan ortalaması 94,57'dir. Elde edilen veriler arasında istatistiksel anlamda bir farklılık vardır ($F(1-18)=4,858$; $p<.05$).

Annelerin eğitim durumuna ait kaygı ölçeği ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması incelendiği zaman annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kaygı ön test puanları 90,53 iken kaygı son test puanları 78,00'a gerilemiştir. İki ortalama puan arasında 12,53 puanlık negatif yönde bir fark vardır. Her ne kadar ilkokul mezunu anne sayısı ortaokul mezunu anne sayısından fazla da olsa bu

farkın ortaya çıkmasında konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan kavram haritasının da etkisi olduğu değerlendirilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları ailenin aylık gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 45

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Ailenin Aylık Geliri	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
500-1.000TL	6	96,50	6,284	4-15	1,230	,340
1.000-1.500TL	2	78,50	17,677			
1.500-2.000TL	7	87,57	11,956			
2.000-2.500TL	2	90,50	12,020			
2.500-3.000TL	3	90,00	9,84			

Tablo 45'e göre ön test konuşma kaygı puan ortalaması aylık geliri 500-1.000 olanlar için 96,5; aylık geliri 1.000-1.500 olanlar için 78,5; aylık geliri 1.500-2.000 olanlar için 87,57; 2.000-2.500 olanlar için 90,5; 2.500-3.000 olanlar için 90,0'dır. Bu sonuçlar incelendiği zaman öğrencilerin kaygı ön test puan ortalamaları ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(4-15)=1,230$; $p>.05$).

Tablo 46

Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

Ailenin Aylık Geliri	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
500-1.000TL	6	82,50	16,670	4-15	,180	,945
1.000-1.500TL	2	88,50	23,334			
1.500-2.000TL	7	80,57	21,438			
2.000-2.500TL	2	84,00	21,213			
2.500-3.000TL	3	90,66	15,307			

Tablo 46 incelendiğinde son test konuşma kaygı puan ortalaması aylık geliri 500-1.000 olanlar için 82,5; aylık geliri 1.000-1.500 olanlar için 88,5; aylık geliri 1.500-2.000 olanlar için 80,57; 2.000-2.500 olanlar için 84,0; 2.500-3.000 olanlar için 90,66'dır. Bu sonuçlar incelendiği zaman öğrencilerin kaygı son test puan ortalamaları ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(4-$

15)=,180; $p>.05$). Buna göre öğrencilerin konuşma kaygıları ile ailenin aylık geliri arasında ilişki yoktur, denilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları ailede yaşayan kişi sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 47

Öğrencilerin Ön Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailede Yaşayan Kişi Sayısı	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
3	1	86,00	-	3-16	,788	,518
4-5	9	93,00	8,321			
6-7	9	86,44	13,323			
8 ve yukarısı	1	99,00	-			

Tablo 47'ye göre ailesinde farklı sayıda yaşayan kişiye sahip ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeği ön test puan ortalaması ailesinde 3 kişi yaşayanlar için 86,00; ailesinde 4-5 kişi yaşayanlar için 93,00; ailesinde 6-7 kişi yaşayanlar için 86,44; ailesinde 8 ve yukarısı kişi yaşayanlar için 99,00'dur. Bu sonuçlar istatistiksel anlamlılık göstermemektedir ($F(3-16)=,788$; $p>.05$).

Tablo 48

Öğrencilerin Son Test Konuşma Kaygı Puanlarının Ailede Yaşayan Kişi Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailede Yaşayan Kişi Sayısı	N	\bar{x}	S	Sd	F	P
3	1	47,00	-	3-16	3,726	,033
4-5	9	80,44	15,042			
6-7	9	92,88	14,365			
8 ve yukarısı	1	69,00	-			

Tablo 48 incelendiğinde ailede yaşayan kişi sayısı değişkeni ile öğrencilerin konuşma kaygısı son test puan ortalaması ailesinde 3 kişi yaşayan öğrenciler için 47,00; ailesinde 4-5 kişi yaşayan öğrenciler için 80,44; ailesinde 6-7 kişi yaşayan öğrenciler için 92,88; ailesinde 8 ve yukarısı kişi yaşayan öğrenciler için 69,00'dur. Son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir düşüklük göstermektedir ($F(3-16)=3,726$, $p<.05$). Buradan hareketle gerçekleştirilen

deneysel işlemde etkisi araştırılan kavram haritalarının öğrencilerin konuşma kaygılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Görüşme Formu Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin kavram haritası kullanılarak yapılan hazırlıklı konuşma çalışmaları ile ilgili görüşlerini almak için 5 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu sorularına verilen cevaplar incelenmiş, elde edilen cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşleri temalara göre sıralandıktan sonra görüşler frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Daha sonra bu temalar açıklanıp yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken öğrenciler “Ö1, Ö2, Ö3” şeklinde kodlanmıştır.

Aynı öğrenci ilgili soruya birden fazla görüş belirtmişse görüşleri ayrı ayrı değerlendirildiği için frekans ve yüzde değerlerine yansıtılmıştır.

1. “Konuşmanızın planını kavram haritası kullanarak hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?” sorusuna yönelik öğrencilerin görüşleri kategori haline getirilmiş. Bu kategoriler Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Kategoriler ve Katılım Oranları

Soru 1	Kategoriler	(f)	(%)
Konuşmanızın planını kavram haritası kullanarak hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız? % 100 (f=20)	Kavramları belirlerken zorlanma	6	30
	Kavramları sıralarken zorlanma	6	30
	Kavramların çağrışım yapmaması	2	10
	Kavramları haritaya yerleştirirken zorlanma	6	30

Tablo 49’deki “Konuşmanızın planını kavram haritası kullanarak hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?” sorusuna öğrenciler toplam olarak yirmi görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya belirttikleri görüşler neticesinde dört adet kategori oluşturulmuştur. Bu kategori yüzdelik oranları incelendiğinde öğrencilerin %30 (f=6)’u kavramları belirlerken zorluk yaşamıştır. Yine tablo incelendiğinde öğrencilerin %30 (f=6)’u belirlediği kavramları sıralarken zorlanmıştır. Öğrencilerin %30 (f=6)’u

kavramları haritaya yerleştirirken sorunlar yaşamıştır. Öğrencilerin %10 (f=2)'u kavramların kendilerinde çağırışım yapmadığını belirtmiştir.

Öğrenciler, kendilerine verilen konuşma konularını planlarken kavram haritası tekniğinden yararlanmaları gerektiğini bilmekteydiler. Öğrencilere iki haftalık bir bilgilendirme ve kavram haritası yapma uygulaması yapılmasına rağmen öğrenciler konuşma planlarını kavram haritası şekline dönüştürürken çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Kavram haritası tekniğine Türkçe öğretiminde sıkça rastlanmaması, verilen konuşma konularının öğrenciler tarafından anlaşılmaması, özellikle kavram haritasının öğrenciler tarafından yapılmasının istenmesinin vermiş olduğu kaygı, kavram haritasını yanlış yaparım korkusu gibi sebepler öğrencilerin zorlanmasına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde kavramları belirlerken, kavramları sıralarken, kavramları haritaya yerleştirirken ve kavramların çağırışım yapmaması ile ilgili sorunlar yaşamıştır. Öğrencilerin kavramları belirledikleri ancak kavramları önem sırasına göre sıralarken sorun yaşadıkları yorumu yapılabilir. Ayrıca belirlenen kavramların kavram haritasına yerleştirilmesinde de sorun yaşandığı görüşlerden anlaşılmaktadır. Burada öğrencilerin kavram haritasının mantığını genel olarak anladıkları ancak yine bazı öğrencilerin (f=6) kavramların haritaya nasıl yerleştirileceği konusunda tereddüt yaşadığı görüşlerden anlaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğretimi çerçevesinde kavram haritası tekniği ile sıkça karşılaşmaması, öğrencilerin sorun yaşamalarının temel nedeni olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bazı kavramları haritama sığdırmakta zorlandım ve onların da sunumda bulunması gerekiyordu.” (Ö1).

“Kavramın alt kavramlarını belirlerken sorun yaşadım.” (Ö3).

“Konumu araştırırken aynı konu için farklı bilgilerle karşılaştım. Bu benim için sorundu.” (Ö4).

“Kavramları bir araya getirirken zorlandım.” (Ö5).

“Kavramları belirlerken zorlandım.” (Ö6).

“Kavramların ne çağırıştırdığını bulmakta zorlandım.” (Ö7).

“Kavramları sıralarken sorun yaşadım.” (Ö10).

“Kavram haritasını yaparken zorlandım. Çünkü neyi nereye koyacağımı bilmiyordum.” (Ö12).

“Hazırlarken zorlandım. Çünkü konuşmamdaki anahtar sözcükleri seçmekte zorlandım. Konum soyut olduğu için daha fazla zorlandım.” (Ö15).

Öğrencilerin kavram haritasını hazırlarken karşılaştıkları sorunları çözmek için ne yaptıklarına yönelik görüşlerini almak amacıyla bir soru daha sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri değerlendirilerek görüşler tema kategori getirilerek Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Kategoriler ve Katılım Oranları

Soru 1	Kategoriler	(f)	(%)
Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz? %100 (f=20)	Öğretmenden yardım alma.	14	70
	Haritayı oluştururken ortaya çıkan bilgileri analiz etme, örnek kavram haritaları inceleme	4	20
	Kapsayıcı kavramları seçme	2	10

Tablo 50’de öğrencilerin konuşma planlarını kavram haritası kullanarak hazırlarken karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiş, öğrencilerin üç farklı çözüm yolu buldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin 14 (%70)’ü öğretmenden yardım alma kategorisinde yer alırken öğrencilerin dördü (%10)’ü haritayı oluştururken ortaya çıkan bilgileri analiz etme ve örnek kavram haritalarını inceleme kategorisinde yer almıştır. Ayrıca öğrencilerin ikisi (%10) kapsayıcı kavramları seçme kategorisinde yer almıştır.

Kavram haritası tekniği Türkçe öğretimi içerisinde dilbilgisi öğretiminde ağırlıklı olarak kullanılsa da okuma, yazma ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak aktif kullanılan bir teknik değildir. Bundan dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmak istenen kavram haritası tekniği öğrencilerin zorlanmasına neden olmuştur. Öğrenciler karşılaştıkları bu sorunu çözmek için öğretmenden yardım istemenin yanı sıra araştırma, ortaya çıkan bilgileri analiz etme ve örnek kavram haritalarını inceleme, kapsayıcı kavramları seçme gibi çözümler bulmuşlardır.

Öğretmenin öğrencilere yardımcı olması konuşma planının hazırlanması sürecinde önem arz etmektedir. Zira öğrenciler kavram haritası kullanarak

hazırlayacakları konuşma planını hazırlayamayacakları için kendilerini yetersiz hissedeceklerdir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarının azaltılmasında öğretmenin yardımı olumlu katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşlerinden bazıları aşağıya verilmiştir:

“Kapsayıcı kavramları seçerek planımı hazırladım.” (Ö1).

“Kavramları nereye yerleştireceğimi kararsız kaldım. Bu konuda öğretmenimden yardım aldım.” (Ö20).

“Bazı gereksiz kavram ve alt başlıkları haritadan çıkararak sorunumu çözdüm.” (Ö3).

“Konumu araştırırken aynı konu için farklı bilgilerle karşılaştım. Bu benim için sorundu. Bunun için analiz yapıp ortaya bir şey çıkardım” (Ö4).

“Hangi kavramların ne çağrıştırdığını bulmakta zorlandım. Öğretmene sordum.” (Ö7).

“Kavram haritamda kullanacağım kelimeleri yerleştirmekte sorun yaşadım. Öğretmenime sorarak bu sorunu atlattım.” (Ö9).

“İnternette örnekler bakıp bilgi aldım.” (Ö13).

Öğrenciler karşılaştıkları sorunları çözmek için farklı yollar bulmaya çalışmaları konuşma planlarını tamamlamaya istekli oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca kavram haritası yapımı ile ilgili olarak öğrencilere gereken çalışmalar artırılarak öğrencilerin kavram haritası hazırlama, kavram haritasını kullanma becerileri geliştirilebilir.

2. “Sizce kavram haritası kullanarak konuşma planı yapmanın avantajları nelerdir?” yönelik öğrencilerin görüşleri incelenmiş. Daha sonra bu görüşler kategori haline getirilerek Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Kategoriler ve Katılım Oranları

Soru 2	Kategoriler	(f)	(%)
Sizce kavram haritası kullanarak konuşma planı yapmanın avantajları nelerdir? % 100 (f=20)	Konuşmayı hatırlatma	10	50
	Plan oluşturma	8	40
	Duyuşsal destek sağlama	2	10

Tablo 51’de “Sizce kavram haritası kullanarak konuşma planı yapmanın avantajları nelerdir?” sorusuna öğrenciler tarafından 10 adet görüş cümlesi yazılmıştır. Öğrencilerin ilgili soruya yönelik görüşleri değerlendirilerek üç kategori haline getirilmiştir. 10 öğrenci (%50) kavram haritasının konuşmayı hatırlatmasını avantaj olarak görürken sekiz öğrenci (%40) konuşmanın planlanmasında kavram haritasının avantaj sağladığını düşünmektedir. Ayrıca iki öğrenci de (%10) kavram haritasının kendilerine duyuşsal avantaj (heyecanlanma, cesaret, vb.) sağladığını düşünmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Konuşmamı yaparken nerede ne söyleyeceğime yardımcı oldu. Konuşmamı hatırlamamı sağladı.” (Ö20).

“Kavram haritası bir nevi özet gibi. Kısaca her şeyi içine almış ve konuşmanın kısası bence.” (Ö16).

“Zamana dikkat etmemi sağladı. Gereksiz bilgileri anlatmamı engelledi.” (Ö17).

“Kelime karmaşıklığına son verdim. Aklımıza gelmeyen şeyleri bize hatırlattı.” (Ö18).

“Konuşma yaparken heyecanlandığımda kavram haritamdan yardım aldım. Böylece işim kolaylaştı.” (Ö2).

Konuşmamı nasıl planlayacağımı bilmiyordum. Bu yolla planlama yaptım.” (Ö4).

“Arkadaşlarımda önünde cesaretlendim. Kelimeleri daha iyi seçmemi sağladı.” (Ö8).

“Konuyu daha rahat hatırlamamı sağladı. Çünkü ben önceden endişeleniyordum.” (Ö11).

Öğrencilerin soru ile ilgili görüşleri değerlendirilip kategori haline getirildiğinde kavram haritası tekniğinin öğrencilere avantaj sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Kavram haritası kullanılarak yapılan konuşma planları; öğrencilerin konuşmaya yönelik kaygılarının azalmasında, konuşmayı hatırlamalarında, yapılan konuşmaların daha planlı yapılmasında, konuşmanın içerik olarak daha zengin olmasında öğrencilere avantaj sağlamıştır, denilebilir.

3. “Sunumunuzu kavram haritası kullanarak yaparken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?” öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelenmiş. Daha sonra görüşler kategoriler haline getirilerek Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Kategoriler ve Katılım Oranları

Soru 3	Kategoriler	(f)	(%)
Sunumunuzu kavram haritası kullanarak yaparken ne gibi sorunlar yaşadınız? %100 (f=20)	Konuşma planında sorun yaşamama	10	50
	Duyuşsal sorunlar yaşama	6	30
	Planlama sorunu yaşama	4	20

Tablo 52 incelendiğinde sunum esnasında sorun yaşamayan öğrencilerin 10 olduğu görülmektedir. Sorun yaşadığını belirten öğrenci sayısı ise 10’dur. Duyuşsal (heyecan, korku, utanma, kaygı, vb.) yönden sorun yaşayan öğrenci sayısı altı (%30), planlama sorunu (nereden başlayacağını bilememe, konuşma planını karıştırma) yaşayan öğrenci sayısı ise dördür (%20).

Topluluk karşısında konuşmak genel itibariyle heyecan ve kaygı uyandıran bir durum olduğu için öğrencilerin de yukarıdaki sorunlarla karşılaşması doğal karşılanmalıdır.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Konuşma yaparken heyecanlandım. Konuşmayı yapmaktan vazgeçmek istedim.” (Ö20).

“Sunumumu yaparken konuşma planımı karıştırdım. Ama daha sonra kaygılanmadan karşıdaki kişilere belli etmemeye çalıştım.” (Ö15).

“Heyecanlandım, kaygılandım.” (Ö10).

“Sunumum tıp terimi olduğu için karıştırdım.” (Ö14).

“Herhangi bir sorun yaşamadım.” (Ö17).

“Herhangi bir sorunla karşılaştığımı düşünmüyorum.” (Ö1).

“Kavram haritam olduğu için pek fazla sorun yaşamadım.” (Ö 2).

“Heyecanlandım, konuşmamı karıştıracığımı düşündüm. Konuşmaktan vazgeçmek istedim.” (Ö5).

Görüşler incelenip değerlendirildiğinde öğrenciler, sunumlarını yaparken çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu sorunları çözmek için kendilerine çeşitli çözüm yolları bulmuşlardır. Öğrencilerin buldukları çözüm yolları incelenmiş, daha sonra bu çözüm yolları Tablo 53’te kategoriler halinde verilmiştir.

Tablo 53

Kategoriler ve Katılım Oranları

Soru	Kategoriler	(f)	(%)
Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz? %55 (f=11)	Öğretmen desteği	3	15
	Kavram haritasına duyulan güven	8	40

Tablo 53 incelendiğinde öğrenciler karşılaştıkları sorunu çözmek için çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Görüşler irdelenerek iki kategori haline getirilmiştir. Öğrencilerden üçü (%15) öğretmen desteğine başvururken sekiz öğrenci (%40) yaptıkları kavram haritalarına güvenerek karşılaştıkları sorunu çözmeye çalışmışlardır.

Çözümler incelendiğinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmek için çaba sarf ettiği, konuşma yapmaktan vazgeçmek istemedikleri anlaşılmaktadır. Kavram haritasına olan güveninin fazla olması konuşma becerilerin geliştirilmesinde kavram haritasının etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Harita kendime güvenimi sağladı.” (Ö7).

“Kavram haritam özet olduğu için konuşmaktan vazgeçmedim. Öğretmenim beni isteklendirdi.” (Ö5).

“Öğretmenimden baştan başlamak istediğimi belirttim.” (Ö15).

“Kavram haritası konuşmanın özeti olduğu için konuşmamı gerçekleştirdim.” (Ö20).

“Diğer sunumları yapanları dinleyince çok zor olmadığını gördüm.” (Ö13).

Öğrencilerin yukarıdaki görüşleri değerlendirildiğinde öğrenciler, hazırladıkları kavram haritalarının yardımı ile sorunlarına çözüm bulmuşlar. Bulunan çözümler arasında öğrencilerinin konuşma kaygılarını ortadan kaldırmak istedikleri anlaşılmaktadır. Bunun içinde öğretmen öğrencileri motive etmiştir. Ayrıca hazırlanan kavram haritalarının öğrencilere bu konuda yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle kavram haritası ile yapılacak sonraki çalışmalarda gerekli düzeltmelerin, motive çalışmalarının yapılmasının yapılacak araştırmalar açısından olumlu olacağı düşünülebilir.

4. “Kavram haritası kullanarak sunum yapan bir kişi olarak kendinizi değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?” bu soruya yönelik öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiş. Daha sonra bu görüşler kategoriler haline getirilerek Tablo 54’te verilmiştir. Özellikle bu soruda öğrenciler birden fazla görüş belirttikleri için frekans ve yüzde değerlerinde farklılık vardır.

Tablo 54

Kategoriler ve Katılım Oranları

Soru 4	Kategoriler	(f)	(%)
Kavram haritası kullanarak sunum yapan bir kişi olarak kendinizi değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz? (f=20)	Duyuşsal destek sağlama	13	65
	Konuşmanın niteliğini artırma	10	50
	Kendini başarılı bulma	2	10
	Kendini başarılı bulmama	1	5

Tablo 54 incelendiğinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri neticesinde 26 farklı değerlendirme ifadesine yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde kavram haritasının öğrencilere duyuşsal destek sağlamada etkili olduğu frekans (f=13) ve yüzde ifadelerinden (%65) anlaşılmaktadır. Öğrenciler, kendilerini değerlendirdiklerinde kavram haritasının konuşmanın niteliğini artırdığını, kavram haritası kullanılarak yapılan konuşma

çalışmalarını başarılı buldukları görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca kendini başarılı bulmayan bir öğrenci olduğu görüşlerden anlaşılmıştır.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Kavram haritası heyecanımı biraz da olsa azalttı. Kavram haritası sayesinde sunumu karıştırmadım. Bir hata yapacak olsam bile kavram haritası sayesinde hatamı düzelttim.” (Ö14).

“Önceki konuşmalarına göre daha başarılıydım. Anlatmak istediklerimin tamamını anlattığımı düşünüyorum. Kavram haritası bu konuda bana yardımcı oldu.” (Ö20).

“Yaptığım harita endişemin azalmasına yardımcı oldu.” (Ö12).

“Kavram haritası biraz olsun yenmemi sağladı. Eğer hiç heyecanlanmasaydım konuşmam daha iyi olabilirdi.” (Ö9).

“Baş kısımlarda heyecanlandım. Daha sonra kavram haritasının verdiği rahatlıkla sunumuma devam ettim. Kavram haritamın ayrıntılı ve gayet bilgi verici olduğunu düşünüyorum.” (Ö15).

“Kavram haritası olmadan yaptığım konuşmalardan daha iyi bir konuşma olduğunu düşünüyorum. Anlatacağım kavramlar ve kuracağım cümleleri daha zengin ve anlaşılır yaptığımı düşünüyorum.” (Ö1).

“Öz güvenli olduğumu söyleyebilirim.” (Ö19).

“Kendimi orta seviyede başarılı görüyorum. Daha iyi yapabiliyordum. Ama eskiye göre iyi olduğumu düşünüyorum.” (Ö5).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler genel olarak kavram haritası kullanılarak yapılan konuşma çalışmalarında kendilerini başarılı bulmalarının yanı sıra kavram haritalarının kendilerine duyuşsal yönden destek sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşler neticesinde kavram haritaları öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin yanı sıra konuşma kaygılarının azalmasında da etki olmuştur sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin kavram haritası kullanarak yaptıkları sunumlarla ilgili olarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiş, yapılan değerlendirmeler neticesinde bir öğrencinin olumsuz değerlendirme yaptığı anlaşılmıştır.

Bu görüş şu şekildedir:

“Birilerinin karşısında konuşma yapmaktan rahatsız oluyorum, çekiniyorum. Bu yüzden kendimi çok başarılı bulmadım.” (Ö3).

Kavram haritası tekniğinin mantığı ile konuşma becerilerinin arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiği, kavram haritası tekniğinin konuşma becerilerini geliştirirken nasıl etki etmesi gerektiği, kavram haritası hazırlamanın nasıl olmasına yönelik, vb. gibi çalışmalar tekrarlanarak bu olumsuz görüş belirten öğrencinin görüşünde değişiklik yapılabilir.

5. “Arkadaşlarınızdan kavram haritası kullanarak hazırlanmış sunumlar dinlediniz. Bu sunumların sizin öğrenmelerinize etkisini nasıl açıklarsınız?” sorusuna yönelik öğrencilerin görüşleri kategoriler halinde Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Kategoriler ve Katılım Oranları

Soru 5	Kategorileri	(f)	(%)
Arkadaşlarınızdan kavram haritası kullanarak hazırlanmış sunumlar dinlediniz. Bu sunumların sizin öğrenmelerinize etkisini nasıl açıklarsınız? (f=20)	Öğrenmeyi kolaylaştırma	11	55
	Kavram haritası tekniğini öğrenme	8	40
	Dinleme isteğini artırma	2	10

Tablo 55 incelendiğinde kavram haritası kullanılarak hazırlanmış sunumların öğrencilerin öğrenmelerine etkilerini içeren görüşlere yer verilmiştir.

Tabloda yer alan kategoriler incelendiğinde öğrenmeyi kolaylaştırma (f=11) kategorisi ön plana çıkmıştır. Kavram haritası tekniğinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı kategorinin frekans oranından anlaşılmaktadır. Ayrıca kavram haritası öğrencilerin dinleme isteğini artırdığı görüşlerden anlaşılmıştır.

Kavram haritası tekniği öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde etki ettiği, öğrencilerin kavram haritasının genel yapısını anladığı, dinleme isteğinin artmasında kavram haritasının etkili olduğu yorumları yapılabilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Kavram haritası sayesinde sunumlarını karıştırmadan yaptıkları için hiç sıkılmadan dinledim.” (Ö14).

“Kavram haritası hazırlanarak yapılan konuşmalarda yeni şeyler öğrendim. Hazırlanan haritalarda özet bilgilere yer verildiği için hatırlamamı kolaylaştırdı.” (Ö17).

“Ayrıntılı bilgiler yerine net bilgiler öğrendim.” (Ö20).

“Bazı arkadaşlarımın konusu benim ilgimi çekti. Gerçekten de bilmediğim şeyleri öğrendim. Her konu ile kavram haritası yapılabilmış.” (Ö16).

“Herkesin konusu farklı idi. Herkesi dinledik ve diğer derslerimizde, bu derste fazlasıyla yardımcı oldu.” (Ö11).

“Anlattıkları konuların birazını bilmiyordum. Ayrıca kavram haritalarımızın çeşitleri de aynı değildi. Değişik konularda bilgi sahibi olmama yardımcı oldu.” (Ö9).

“Bilmediğim konularda konuşmalar yapıldı. Bu konuşmalarla yeni şeyler öğrendim. Konuşmaların devamını hatırlamıyorum. Ancak kavram haritaları sayesinde ne anladığımı aklıma geliyor.” (Ö8).

“Kavram haritasına kelimelerin nasıl yerleştirileceğini öğrendim.” (Ö10).

“Arkadaşlarımın kavram haritası kullanarak daha iyi konuşmalar yaptıklarını düşünüyorum. Konuşmalarının kavram haritası olmadan yaptıkları konuşmalarından daha uzun olduğunu, ben ve sınıf arkadaşlarımın konuşmayı dinleme isteğinin artmasında yardımcı olduğunu düşünüyorum.” (Ö1).

“Arkadaşlarımın yaptığı sunumları dinlerken faydalı oldu, birkaç derste de yardımcı oldu. Bilmediğim şeyleri öğrendim, hatırlatıcı oldu.” (Ö19).

“Sunumlardan hiç adını bir duymadığım bilgiler öğrendim.” (Ö13).

“Arkadaşlarımın konuşmalarını yaparken onlardan yeni ve ilginç bilgiler öğrendim.” (Ö6).

Öğrencilerin yapılandırılmış görüşme formunda yer alan beşinci soruya ait görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla kavram haritası ile yapılan konuşma çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkisi olmuştur. Öğrencilerin dinleme isteğini artırdığı yönelik görüşleri kavram haritalarının Türkçe öğretimi içerisinde yer alan başka beceri alanlarını geliştirmek için de kullanılabilir bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Sunumların kavram haritası kullanılarak yapılması öğrencilerin çeşitli konularda bilgi sahibi olmalarını sağlarken bu bilgilerinde kalıcılığını artırmıştır, yorumu görüşlerden anlaşılmaktadır. Kavram haritalarının net, açık ve anlaşılır bir

şekilde öğrenmeyi sağladığı yine öğrencilerin görüşlerinden anlaşılmıştır. Kavram haritalarının konuşmanın planlamasında, konuşmanın sunulmasında öğrencilere katkı sağladığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi edilmesi neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler sunularak araştırmada elde edilen veriler üzerinde tartışılmıştır.

Sonuç

Konuşma becerisini değerlendirme ölçeğiyle ulaşılan sonuçlar

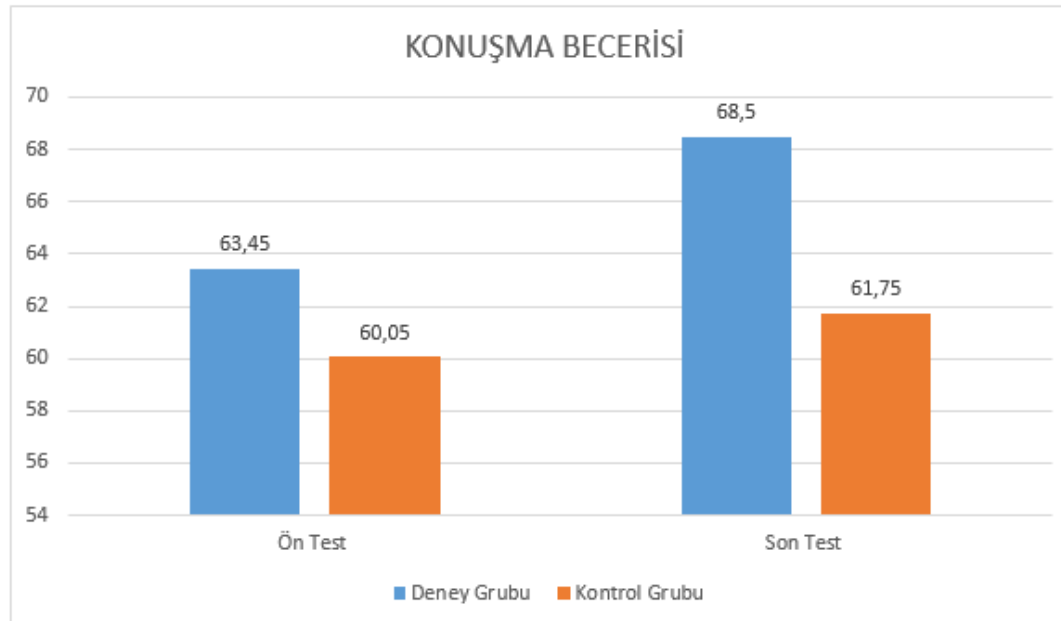
Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test toplam puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin toplam puan ortalamaları 63,45 iken kontrol grubu öğrencilerinin toplam 60,05'tir. İki grubun ön test puanlarına ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiği zaman iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{38}=1,845$; $p>.05$).

Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanı 63,45 iken kavram haritası kullanılarak yapılan hazırlıklı konuşma çalışmalarından sonra konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanın 68,5'e yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında 5,05 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($t_{19}=-5,873$; $p<.05$). Buna göre öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan kavram haritası tekniğinin etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanı 60,05 iken TDÖP'ye göre yapılan hazırlıklı konuşma çalışmalarından sonra konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanın 61,75'e yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ön test son test puanları arasında 1,7 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($t_{19}=-1,207$; $p>.05$).

Bu sonuç TDÖP'ye göre yapılan hazırlıklı konuşma çalışmalarının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde yeterince etkili olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Deney grubunda 10 hafta devam eden kavram haritası kullanılarak yapılan hazırlıklı konuşma çalışmalarından sonra konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test toplam puan ortalamaları 68,5 iken kontrol grubu öğrencileri ise Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan hazırlıklı konuşma çalışmaları sonucunda konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları 61,75'tir. İki grubun son test puanlarına ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiği zaman iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{38}=4,929$; $p<.05$). Şekil 10'da bu sonuç grafik olarak gösterilmiştir.



Şekil 10. Konuşma becerisi değerlendirme ölçeği sonuçlarına ait grafik

Konuşma kaygısı ölçeğiyle ulaşılan sonuçlar

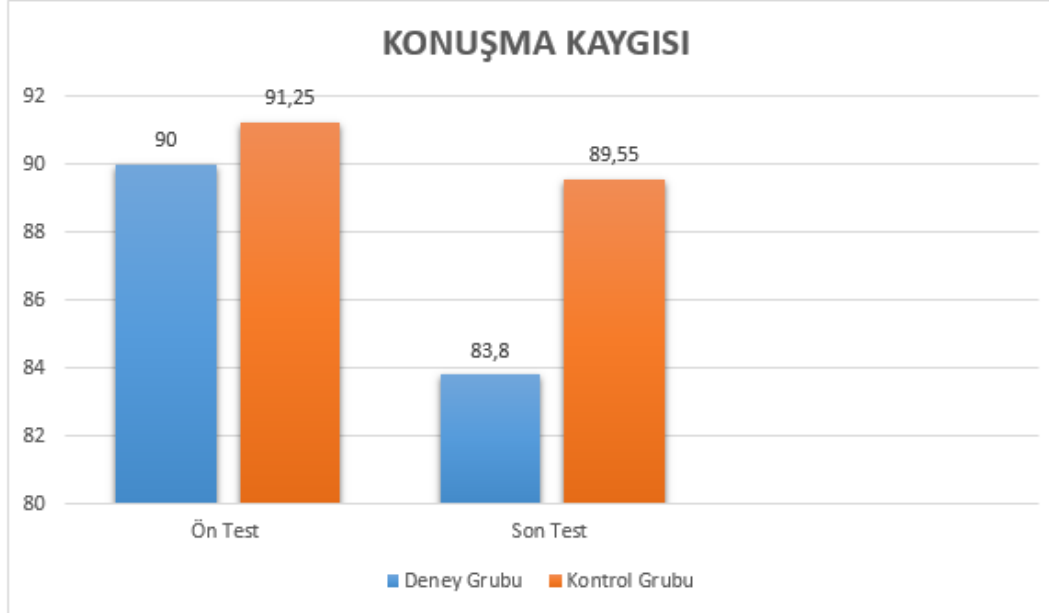
Deney grubunun kaygı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalaması 90,0 iken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kaygı ölçeğinden aldıkları ön test puanı 91,25'tir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygı ölçeğinden aldıkları puanların istatistiksel anlamda farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır ($t_{38}=-,337$; $p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin

konuşma kaygılarının benzer olduğu ve uygulamaya aynı düzeyde kaygı ile başladıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların ortalaması 90,0 iken kavram haritası kullanılarak 10 hafta boyunca devam eden hazırlıklı konuşma uygulamalarından sonra aldıkları son test puan ortalaması 83,80'dir. Ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında 6,2 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar 6,2 puanlık bir düşüş olsa da bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{19}=1,168$; $p>.05$). Bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kavram haritası kullanılması öğrencilerin kaygı düzeylerinde 6,2 puanlık bir farkın oluşmasına sebep olmuştur. Bu farkın negatif yönde olması konuşma uygulamalarında kullanılan kavram haritası tekniğinin öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasında etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin kaygı ölçeğinden aldıkları ön testte ait puanların ortalaması 91,25 iken TDÖP'ye göre yapılan hazırlıklı konuşma uygulamalarından sonra aldıkları son test puan ortalaması 89,55'tir. Ön teste ait puanların ortalaması ile son teste ait puanların ortalaması arasında 1,7 puanlık bir fark oluşmuştur. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t_{19}=1,065$; $p>.05$). Bu sonuç TDÖP'ye göre yapılan hazırlıklı konuşma çalışmaları öğrencilerin kaygılarını düşürmede etkili olmamıştır, şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda 10 hafta devam eden kavram haritası kullanılarak yapılan hazırlıklı konuşma çalışmalarından sonra konuşma kaygı ölçeğinden aldıkları son test toplam puan ortalamaları 83,80 iken kontrol grubu öğrencileri ise Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan hazırlıklı konuşma çalışmaları sonucunda konuşma kaygı ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları 89,55'tir. İki grubun son test puanlarına ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiği zaman iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{38}=1,286$; $p>.05$).



Şekil 11. Konuşma kaygısı ölçeği sonuçlarına ait grafik.

Son testte deney grubu lehine yaklaşık olarak 5,75 puanlık bir fark oluştuğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel manada anlamlı olmasa da deney grubu öğrencilerinin kaygılarının azalma eğiliminde olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. İki gruba ait son test puanları ile ilgili değerlendirme yapıldığında deney grubunda kullanılan kavram haritası tekniğinin, kontrol grubunda TDÖP'ye göre yapılan hazırlıklı konuşma uygulamalarına oranla başarılı sonuçlar verdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesine yönelik sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirme ölçeği ve kaygı ölçeğinden aldıkları ön teste ait puanlar ve son teste puanlar çeşitli değişkenler açısından istatistiksel testlerle incelenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre konuşma becerisi ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması kızlar için 63.36 iken, erkekler için 63.55'tir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması kızlar için 68,54 iken erkekler için 68,44'tür. Kızların ve erkeklerin son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir. Ancak bu artış istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin

konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılan kavram haritası tekniği öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde anlamlı olmasa etkili olmuştur, değerlendirmesi yapılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin taşımali eğitim değişkenine göre konuşma becerisi ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması taşımali eğitimi tabi olan öğrenciler için 62,90 iken taşımali eğitime tabi olmayan öğrenciler için 64,00'tür. Taşımali eğitime tabi olmayan öğrenciler taşımali eğitime tabi olan öğrencilere göre biraz daha yüksek bir puana sahip olmuşlardır. Ancak bu farklılık anlamlı bir farklılık değildir. Deney grubu öğrencilerinin taşımali eğitim değişkenine göre konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları taşımali eğitime tabi olan öğrenciler için 68,40 iken taşımali eğitime tabi olmayan öğrenciler için 68,60'tır. Her iki grubun son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir. Ancak bu artış anlamlı bir artış değildir. Yine de kavram haritası tekniğinden yararlanarak yapılan konuşma çalışmaları öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde etkili olmuştur, sonucu çıkarılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin okul öncesi değişkenine göre konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması okul öncesi eğitim alan öğrenciler için 64,28 iken okul öncesi eğitim almayan öğrenciler için 61,50'dir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden yüksek puana sahiptir. Ancak bu anlamlı bir yükseklik değildir. Deney grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim değişkenine göre konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması okul öncesi eğitim almış öğrenciler için 69,07 iken okul öncesi eğitim almamış öğrenciler için 67,16'dır. Okul öncesi eğitim almış öğrencileri son test puan ortalamaları, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin son test puan ortalamalarından yüksektir. Ancak bu yüksekli anlamlı bir yükseklik değildir. Okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre artış göstermiştir. Bu artış anlamlı olmasa da öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan kavram haritası tekniği öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur, denilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirme ölçeği ön test puan ortalaması ailede yaşayan kişi sayısı 3 olan öğrenciler için 66,00; ailede

yaşayan kişi sayısı 4-5 olan öğrenciler için 64,11; ailede yaşayan kişi sayısı 6-7 olan öğrenciler için 62,11; ailede yaşayan kişi sayısı 8 ve yukarısı olan öğrenciler için 67,00'dir. Ailesinde 8 ve daha yukarı kişi yaşayan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan diğerlerinden daha yüksektir. Ancak bu anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirme ölçeği son test puan ortalaması ailesinde yaşayan kişi sayısı 3 olan öğrenciler için 71,00; ailesinde yaşayan kişi sayısı 4-5 olan öğrenciler için 68,88; ailesinde yaşayan kişi sayısı 6-7 olan öğrenciler için 67,88; ailesinde yaşayan kişi sayısı 8 ve yukarısı olan öğrenciler için 68,00'dir. Ön testte ve son testte puanlar incelendiğinde öğrencilerin puanlarında yükselme gözlenmiştir. Ancak bu yükselme anlamlı değildir. Yine de etkisi araştırılan kavram haritalarının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkeni ile konuşma becerisi değerlendirme ölçeği ön test puan ortalamaları ilkokul mezunu olanlar için 63,66; ortaokul mezunu olanlar için 61,00; ortaöğretim mezunu olanlar için 64,62; üniversite mezunu olanlar için 65,00'tir. Bu ortalamalar anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları babası ilkokul mezunu olanlar için 69,33; ortaokul mezunu olanlar için 67,20; ortaöğretim mezunu olanlar için 68,25; üniversite mezunu olanlar için 72,00'dir. Ön test ve son test puanları arasında farklılıklar oluşmuştur. Ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlılık ifade etmemektedir. Yine de son test puanlarındaki yükselme yapılan deneysel işlemin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin annenin eğitim durumu değişkeni ile konuşma becerisi değerlendirme ölçeği ön test puan ortalamaları annesi ilkokul mezunu olanlar için 63,54, annesi ortaokul mezunu olanlar için 63,29'dur. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Uygulama sonrası yapılan son test ölçümünde annesi ilkokul mezunu olanlar için ortalama puan 68,59; annesi ortaokul mezunu olanlar için ortalama puan 68,14 olmuştur. Bu ortalamalar arasında da anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak uygulama sonrası alınan puanların ortalaması uygulama öncesi alınan puanların ortalamasından yüksektir. Bu yükseklik anlamlılık ifade etmese de deneysel işlemde kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalaması ile ailenin gelir durumu değişkeni arasındaki ilişki test edilmiştir. Buna göre ailesinin aylık geliri aylık geliri 500-1.000 olanlar için 63,16; aylık geliri 1.000-1.500 olanlar için 63,50; aylık geliri 1.500-2.000 olanlar için 62,85; 2.000-2.500 olanlar için 62,50; 2.500-3.000 olanlar için 66,00'dır. Buna göre öğrencilerin konuşma becerisi değerlendirme ölçeği ön test sonuçları ile ailenin aylık geliri durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirme ölçeği son test puan ortalamaları ile ailenin aylık geliri aylık geliri 500-1.000 olanlar için 68,00; aylık geliri 1.000-1.500 olanlar için 68,50; aylık geliri 1.500-2.000 olanlar için 69,00; 2.000-2.500 olanlar için 68,50; 2.500-3.000 olanlar için 68,33'tür. Öğrencilerin son test puan ortalamaları ile ailenin aylık gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olması, deneysel işlemin başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kaygı ölçeği ön test puan ortalamaları kızlar için 89,09 iken, erkekler için 91,11'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması kızlar için 81,72 iken erkekler için 86,33'tür. Kız ve erkek öğrencilerin ön testte ait kaygı puan ortalamaları ile son testte ait kaygı puan ortalamaları arasında negatif yönde bir düşüş söz konusudur. Ancak bu düşüş istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Yine de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için uygulanan kavram haritası tekniği öğrencilerin konuşma kaygılarını anlamlı olmasa da azaltmıştır, sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin taşınmalı eğitim değişkenine göre konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması taşınmalı eğitimi tabi olan öğrenciler için 93,20 iken taşınmalı eğitime tabi olmayan öğrenciler için 86,80'dir. Taşınmalı eğitime tabi olan öğrencilerin kaygı puanları taşınmalı eğitime tabi olmayan öğrencilerin puanlarından yüksektir. Ancak bu farklılık anlamlı bir farklılık değildir. Ancak puanlar arasındaki bu farklılık için taşınmalı öğrencilerin kaygı puanları taşınmalı olmayan öğrencilerin kaygı puanlarından yüksektir, değerlendirmesi yapılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları ile taşınmalı eğitim değişkeni arasındaki ilişki

değerlendirildiğinde taşınmalı eğitime tabi olan öğrencilerin son test kaygı puan ortalaması 84,50 iken taşınmalı eğitime tabi olmayan öğrencilerin kaygı puan ortalamaları 83,10'dur. Bu iki puan arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak öğrencilerin kaygı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında bir istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir farklılık vardır. Taşınmalı öğrencilerin ön test kaygı puan ortalamaları 93,20 iken son test kaygı puan ortalamaları 84,50 olmuştur. Ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında 8,7 puanlık negatif yönde bir fark vardır. Öğrencilerin kaygılarındaki bu azalmanın sebebi olarak konuşma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan kavram haritası tekniğinin etkili olduğu söylenebilir.

Taşınmalı olmayan öğrencilerin ön test puan ortalamaları 86,80 iken son test puan ortalamaları 83,10'dur. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında 3,7 puanlık negatif yönde bir fark vardır. Bu farklılık taşınmalı öğrencilerin elde ettikleri fark kadar fazla değildir. Bu bulgulara göre taşınmalı öğrencilerin kaygı puanlarının azalmasında kavram haritası tekniği taşınmalı olmayan öğrencilerin kaygı puanlarının azalmasına göre daha etkili olmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları okul öncesi eğitim alan öğrenciler için 91,25 iken okul öncesi eğitim almayan öğrenciler için kaygı puanı 85,66 olmuştur. İstatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradaki puan farkının olmasındaki temel neden okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sayısının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden fazla olmasıdır. Uygulama sonrası öğrencilerin son test puan ortalamaları okul öncesi eğitim alan öğrenciler için 83,214 iken okul öncesi eğitim almayan öğrenciler için 85,166'dır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin uygulama öncesi 91,25 olan kaygı puan ortalamaları uygulama sonrası 83,214'e gerilemiştir. İki puan arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak burada 8 puanlık negatif yönde bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkın ortaya çıkmasında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılan kavram haritalarının etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda kavram haritaları öğrencilerin konuşma kaygılarının düşmesinde de etki olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkeni ile konuşma kaygısı ölçeği ön test puan ortalamaları babası ilkokul mezunu olan öğrenciler

için 87,83; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler için 94,20; babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için 87,50; üniversite mezunu olan öğrenciler için 102,0'dir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön testte ait puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney grubu öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkeni ile konuşma kaygısı son test puan ortalamaları babası ilkököl mezunu olan öğrenciler için 85,0, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler için 91,40, babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için 77,00, üniversite mezunu olan öğrenciler için 83,80'dir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile konuşma kaygısı ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak ön test puan ortalamaları uygulama sonucunda son test puan ortalamalarından da anlaşılacağı üzere düşüş göstermektedir. Buradan da etkisi araştırılan kavram haritası tekniği öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasında etkili olmuştur, sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu değişkeni ile konuşma kaygısı ön test puan ortalamaları annesi ilkököl mezunu olan öğrenciler için 90,53 iken annesi ortaokul mezunu öğrenciler için 89,00'dur. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney grubu öğrencilerinin babaların eğitim durumu değişkeni ile konuşma kaygısı ölçeği ön test puan ortalamaları babası ilkököl mezunu olan öğrenciler için 87,83; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler için 94,20; babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için 87,50; babası üniversite mezunu olan öğrenciler için 102'dir. Bu sonuçlara göre babanın eğitim durumu ile öğrencilerin ön test kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Deney grubu öğrencilerinin son test konuşma kaygı puan ortalamaları babası ilkököl mezunu olan öğrenciler için 85,00; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler için 91,40; babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için 77,00; babası üniversite mezunu olan öğrenciler için 83,80'dir. Son test puan ortalamaları ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak öğrencilerin son testte ait puanlarının ortalaması ön test ait puanlarının ortalamasına göre düşüklük göstermektedir. Buradan da konuşma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin kaygılarını azaltmada etkili olmuştur, sonucu çıkarılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu değişkeni ile konuşma kaygısı ölçeği ön test puan ortalamaları annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler için 78,00 iken annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler için 94,57'dir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu anlamlı ilişki öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemiştir, şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ailenin aylık gelir değişkeni ile konuşma kaygısı ölçeği ön test puan ortalamaları ailenin aylık geliri 500-1.000TL olanlar için 96,50; aylık geliri 1.000-1.500 TL olanlar için 78,50; aylık geliri 1.500-2.000 TL olanlar için 87,57; aylık geliri 2.000-2.500 TL olanlar için 90,50; aylık geliri 2.500-3.000 TL olanlar için 90,00'dır. Öğrencilerin ön test konuşma kaygı puanları ile aylık gelirleri arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Deney grubu öğrencilerinin ailenin aylık gelir değişkeni ile konuşma kaygısı ölçeği son test puan ortalamaları ailenin aylık geliri 500-1.000TL olanlar için 82,50; aylık geliri 1.000-1.500 TL olanlar için 88,50; aylık geliri 1.500-2.000 TL olanlar için 80,57; aylık geliri 2.000-2.500 TL olanlar için 84,00; aylık geliri 2.500-3.000 TL olanlar için 90,66'dır. Öğrencilerin son test konuşma kaygı puanları ile aylık gelirleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre ailenin aylık gelir durumu öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemediği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeği ön test puan ortalamaları ailede yaşayan kişi sayısı 3 olan öğrenciler için 86,00; ailede yaşayan kişi sayısı 4-5 olan öğrenciler için 93,00; ailede yaşayan kişi sayısı 6-7 olan öğrenciler için 86,44; ailede yaşayan kişi sayısı 8 ve yukarısı olan öğrenciler için 99,00'dur. Bu sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin konuşma kaygıları ile ailede yaşayan kişi sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeği son test puan ortalamaları ailede yaşayan sayısı 3 olan öğrenciler için 47,00; ailede yaşayan sayısı 4-5 olan öğrenciler için 80,44; ailede yaşayan kişi sayısı 6-7 olan öğrenciler için 92,88; ailede yaşayan kişi sayısı 8 ve yukarısı olan öğrenciler için 69,00'dur. Öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları ile ailede yaşayan kişi sayısı arasında anlamlı bir fark vardır. Buradan da öğrencilerin konuşma becerilerini artırmak amacıyla

kullanılan kavram haritaları öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasında da etkili olmuştur, sonucu çıkarılabilir.

Görüşme formu aracılığıyla ulaşılan sonuçlar

Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin kavram haritası tekniği kullanılarak yapılan konuşma çalışmalarına yönelik görüşlerini almak amacıyla 5 sorudan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğrencilerin yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar detaylı bir şekilde incelenmiş, verilen cevaplar kendi içinde kategori haline getirilerek tablolastırılmıştır.

Öğrenciler, birinci soruda yer alan “Konuşmanızın planını kavram haritası kullanarak hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?” sorusuna verilen cevaplar “kavramları belirlerken zorlanma (f=6), kavramları sıralarken zorlanma (f=6), kavramların çağırışım yapmaması (f=2) ve kavramları haritaya yerleştirirken zorlanma (f=6)” şeklinde kategori haline getirilmiştir. Bu zorlukların sebebi olarak öğrencilerin Türkçe derslerinde kavram haritası tekniği ile sıkça karşılaşmamaları, sürece aktif katılımları olduğu için öğrencilerin heyecan yaşamaları, konuşma becerisine karşı geliştirilen konuşma kaygısının vermiş olduğu olumsuz etkiler öğrencilerin konuşma planını hazırlarken sorunlarla karşılaşmasına neden olmuş olabilir.

Öğrenciler karşılaştıkları bu sorunları çözerken “öğretmenden yardım alma (f=14), haritayı oluştururken ortaya çıkan bilgileri analiz etme örnek kavram haritaları inceleme (f=4) ve kapsayıcı kavramları seçme (f=2)” çözüm yollarına başvurmuşlardır. Bu çözüm yollarından da anlaşılacağı üzere öğrenciler karşılaştıkları sorunları çözmek için çaba göstermiştir. Buradan hareketle öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmek için farklı yollara başvurduğunu, sorunları çözmek için çaba gösterdiklerini, kavram haritasını hazırlayarak konuşma çalışmasına katılma isteklerinin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenciler, ikinci soruda yer alan “Sizce kavram haritası kullanarak konuşma planı yapmanın avantajları nelerdir?” sorusuna görüşlerini yazmışlardır. Bu soru ile ilgili olarak öğrencilerin yazmış oldukları görüşler tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Daha sonra bu görüşler üç kategori haline getirilmiştir. Kavram haritaları öğrencilere konuşmayı hatırlatma (f=10),

konuşmanın planını oluşturma (f=8) ve duyuşsal destek sağlama (f=2) konularında avantaj sağlamıştır.

Konuşmanın fiziksel, zihinsel ve psikolojik temelleri olduğu düşünölünce kavram haritasının öğrencilere sağlamış olduğu bu avantajlar öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenciler, üçüncü soruda yer alan “Sunumunuzu kavram haritası kullanarak yaparken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?” sorusuna görüşlerini yazmışlardır. Öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiş ve üç kategori ortaya konmuştur. Bu sorunlar: konuşma planında sorun yaşamama, duyuşsal sorunlar yaşama, planlama sorunu yaşamadır. On öğrenci herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken, altı öğrenci duyuşsal sorunlar (heyecan, kaygı, korku, endişe, vb) yaşadığını, dört öğrenci de planlama sorunu yaşadığını belirtmiştir. Topluluk önünde konuşmak heyecan ve kaygı uyandıran bir durum olduğu için öğrencilerin duyuşsal ve planlama sorunları ile karşılaşmaların doğal olduğu unutulmamalıdır.

Öğrenciler karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik görüşlerini yazmışlardır. Bu görüş cümleleri değerlendirilmiş; öğretmen desteği (f=3) ve kavram haritasına duyulan güven (f=8) şeklinde kategorileştirilmiştir. Öğrenciler sunum esnasında yaşadıkları duyuşsal sıkıntılar için öğretmen tarafından motive edilmiş, konuşmalarını devam ettirmeleri yönünde cesaretlendirilmiştir. Konuşmanın rahat ve etkili bir biçimde yapılması için hazırlanan, konuşmanın genel çerçevesini çizen kavram haritalarına güvenen öğrenciler sunumlarına devam ederek sunumlarını tamamlamışlardır. Öğrencilerin sunumlarını devam ettirmek için buldukları çözüm yolları, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek istedikleri, konuşmanın ortaya çıkardığı kaygıyı da azaltmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Sunumların başarıyla tamamlanmasından sonra ise konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma eyleminin ortaya çıkardığı kaygıyı azaltmada kavram haritaları etkili olmuştur, sonucu görüşlerden çıkarılabilir.

Öğrenciler dördüncü soruda yer alan “Kavram haritası kullanarak sunum yapan bir kişi olarak kendinizi değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?”

sorusuna yirmi altı farklı görüş ifadesi yazmışlardır. Bu soruda bir öğrenci birden fazla görüş ifadesi yazdığı için yirmi altı sayısı ortaya çıkmıştır. Yirmi altı görüş ifadesi değerlendirilmiş ve dört kategori haline getirilmiştir. Bu kategoriler: duyuşsal destek sağlama (f=13), konuşmanın niteliğini artırma (f=10), kendini başarılı bulma (f=2) ve kendini başarılı bulmama (f=1) şeklindedir.

On üç öğrenci kavram haritalarının kendilerine duyuşsal destek sağladığını, on öğrenci hazırlanan kavram haritalarının konuşmanın niteliğini artırdığını, iki öğrenci kavram haritası kullanarak yaptıkları konuşmada kendilerini başarılı bulduklarını, bir öğrenci ise kavram haritası kullanarak yaptığı konuşmada kendini başarılı bulmadığını belirtmiştir. Olumlu ifadelerin çokluğu göz önüne alındığı zaman konuşma becerinin geliştirilmesi için kullanılan kavram haritalarının öğrencilere olumlu etkisi olduğu, konuşma kaygılarında etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bir öğrenci olumsuz görüş belirtmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için yapılan etkinliklerin ve kullanılan yöntem ve tekniklerin önemi büyüktür. Bu öğrenci için farklı bir teknik kullanılarak öğrencinin konuşma çalışmalarına karşı duyuşsal özellikleri değiştirilebilir. Ayrıca bu öğrenci için kavram haritası ilgili farklı çalışmalar yapılarak konuşma becerisi geliştirilirken konuşma kaygısı da azaltılabilir.

Öğrenciler beşinci soruda “Arkadaşlarınızdan kavram haritası kullanarak hazırlanmış sunumlar dinlediniz. Bu sunumların sizin öğrenmelerinize etkisini nasıl açıklarsınız?” sorusuna yirmi bir adet görüş ifadesi ile cevap vermişlerdir. Bu görüşler daha sonra değerlendirilerek üç başlık altında kategorileştirilmiştir.

On bir öğrenci kavram haritası kullanılarak yapılan konuşmaların öğrenmelerini kolaylaştırdığını, sekiz öğrenci kavram haritası tekniğini öğrendiğini, iki öğrenci ise dinleme isteklerinin arttığını belirtmiştir. Kavram haritası tekniği öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmış, bilgilerin hatırlanır olmasına olumlu etkisi olmuştur. Ayrıca kavram haritası tekniğinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi, bu tekniğin diğer derslerde de etkin kullanımını sağlayacaktır, şeklinde yorumlanabilir. Konuşma çalışmaları sırasında kullanılan kavram haritaları; öğrencilerin dinleme isteklerini artırmış, böylece yapılan

konuşmaların içerik olarak hatırlanmasında da kavram haritası etkili olmuş şekilde bir sonuç çıkarılabilir.

Öğrencilerin beş soruluk yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde kavram haritaları ile konuşma becerisinin geliştirilebilir olduğu, kavram haritalarının öğrencilerin duyuşsal (heyecan, kaygı, vd.) özelliklerine olumlu etkilerinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tartışma

Etkili iletişimin temelini oluşturan ve insanoğlunun en çok kullandığı becerilerden olan konuşma becerisinin geliştirilmesi, geliştirilen bu becerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak eğitim ve öğretimin temel hedefleri arasındadır. Eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler; öğretim programlarının da güncellenmesini, geliştirilmesini gerektirmektedir. 2004 yılından itibaren ülkemizde öğretim programlarında yapılan güncellemeler ve gelişmelere uygun olarak düzenlenen öğretim programlarında yeni öğretim yöntem ve tekniklere yer verildiği yapılan çalışmalarda (makale, tez, kitap) göze çarpmaktadır. Özellikle öğrencilerin merkeze alındığı, öğrencilerin aktifleştirildiği, öğrenmenin anlamlı olması gerektiğini savunan çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir.

Son yıllarda özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan kavram haritası yönteminin Türkçe eğitiminde belli alanlarda kullanıldığı (okuma, dinleme, dil bilgisi öğretimi) yapılan araştırmaların bu alanlara yönelik yapıldığı alanyazın taramasında anlaşılmıştır. Şenay (2007), Durukan ve Maden (2010), Girgin (2012), Polatcan (2013), Bülbül (2015), Öztürk ve Ömeroğlu (2015), Maden, Altunbay ve Dinçel (2016), Pınar (2018)' ın yaptığı araştırmalarda kavram haritalarının dil bilgisi öğretimindeki etkisi, metin türlerinin öğretiminde kavram haritası kullanımı, yabancılara Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisi, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde kavram haritası tekniğini kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve Türkçe öğretiminde kavram haritalarının önemi ve anlama becerilerine (okuma ve dinleme) ait teorik bilgilerin kavram haritası çeşitleri ile gösterilmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk (2013), kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanılması üzerine

kuramsal bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının nasıl kullanılması gerektiği üzerine önerilerde bulunmuşlardır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kavram haritalarının kullanılabilirliğine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk (2013) yaptığı çalışmada konuşma becerisinde kavram haritalarının nasıl kullanılması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu çalışma dışında kavram haritası tekniğinin konuşma becerisinde kullanılmasına yönelik başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan kavram haritası tekniğinin etkili olduğu bulgulardan anlaşılmıştır. Bu bulgular; dinleme beceri alanı, okuma beceri alanı ve dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının etkisinin araştırıldığı araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Tümen, 2006; Durukan ve Maden, 2010; Bülbül, 2014; Kırkılıç, Maden, Şahin ve Girgin, 2011; Girgin 2012; Polatcan, 2013). Bu çalışmalarda öğrencilerin öğrenmelerinde kavram haritalarının olumlu etkisi olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmıştır.

Farklı disiplinlerde (fen bilimleri, sosyal bilimler) sıkça kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin başarısını, öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve öğrenmenin kalıcılığı ilgili farklı araştırmalar yapılmış, kavram haritalarının öğrencilerin başarılarında, derse karşı olan tutumlarında ve bilginin kalıcılığında olumlu etkileri olduğu anlaşılmıştır. Farklı alanlarda yapılan bu araştırmalarının sonuçlarıyla kavram haritası ve konuşma çalışmalarının birleştirilerek yapıldığı bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir (Akgündüz; 2002; Kurada, 2006; Erdoğan, 2007; Kendirli, 2008; Yılmaz, 2008; Özdemir, 2009; Çolak, 2010; Bektüzün, 2013). Konuşma becerisinin artırılmasına yönelik çalışmalarda kavram haritasının kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirme ölçeği son test puanlarındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlılık oluşturması; deney grubu öğrencilerinin kavram haritası kullanarak yaptıkları konuşma çalışmalarında konuşma becerileri gelişmiştir, şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin kavram haritası ile yapılan konuşma çalışmaları ile ilgili görüşleri görüşme formu yardımı ile alınmıştır. Görüşme formundan elde edilen

bulgulara göre kavram haritası tekniği öğrencilerin hatırlamalarına, öğrenmelerine ve öğrenmenin kalıcı olmasına, dinleme isteklerinin artmasına, kavram haritalarının öğrencilere duyuşsal yönden yardımcı olduğu sonucu çıkarılmıştır. Bu sonuçlar Tümen (2006), Yılmaz (2008), Burak (2010), Polatcan (2013) ve Girgin (2015)'in araştırmalarındaki öğrenci görüşlerine yönelik sonuçlarla örtüşmektedir.

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek, konuşma kaygılarını azaltacak yöntem ve teknikler kullanmak öğretmenler için önemlidir. Öğrencilerin aktif katılımlarının olduğu etkinlikler öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken konuşma kaygılarının da azalmasını sağlamaktadır. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çeşitli çalışmalarda farklı yöntem, teknik ve etkinlikler kullanılmıştır. Farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Karabay (2005), Gökkaya (2008), Orhan (2010), Karaaslan (2010), Sallabaş (2011), Yeğen (2014), Bulut (2015), Kemiksiz (2016), Kardaş (2018) araştırmalarında farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin konuşma becerisinin geliştirilmesine etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmaların sonuçları deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Bu araştırmaların sonuçları ile kavram haritası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine etkisini araştıran bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin aktif katılımlarının olduğu yöntem, teknikler ve etkinlikler öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır, sonucu çıkarılabilir.

İnsanlar birbirleriyle sözlü iletişim kurarken kendilerini ne kadar rahat hissedersen kurdukları iletişimin etki derecesi de o kadar artmaktadır. Konuşması ile dalga geçileceğini düşünen, alay edilmekten korkan, topluluk karşısında konuşmak istemeyen, ses organlarında bozukluk olan, konuşmasının yanlış anlaşılacağını düşünen, vb. gibi bireyler konuşmaya karşı olumsuz tepki geliştirirler. Konuşma eylemine kaygı ile yaklaşırlar. Konuşma kaygısı yaşayan bireyler baş ağrısı, terleme gibi fiziksel değişimler gösterirken, öfkelenme, heyecanlanma gibi psikolojik belirtiler de gösterirler. Konuşma kaygısının ne olduğu, hangi etmenlerin konuşma kaygısına yol açtığı, vb. gibi durumları ortaya koymak amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Suroğlu Sofu (2012), Arslan (2012), Sevim ve Gedik (2014), Yıldırım (2015), Keşaplı ve Çifci (2017)

yaptıkları çalışmalarda konuşma kaygısının tanımı, konuşma kaygısının ortaya çıkma nedenleri, kaygının ortadan kalkması için yapılması gerekenler ve konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ilgili bilgiler vermişlerdir. Konuşma kaygısının ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra konuşma kaygı düzeylerinin de azaltılmasında öğrencilerin etkin katılımlarının olduğu yöntem ve teknikler etkilidir. Sürece aktif katılım olduğu için öğrenciler konuşmaya karşı daha olumlu yaklaşmakta, konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan aktif yöntem ve teknikler öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırmaktadır. Kemiksiz (2014), doğrudan öğretim modelinin öğrencilerin konuşma becerilerini artırdığını, konuşma kaygılarını azalttığını tespit etmiştir. Bulut (2015), mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına adlı çalışmasında kullanılan mikro öğretim tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra konuşma kaygılarını anlamlı şekilde düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Yine Kardeş (2018) da drama etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini artırırken konuşma kaygılarını azalttığını tespit etmiştir.

Yukarıdaki araştırmaların sonuçları ile öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisini araştıran bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Ayrıca kavram haritası yönteminin deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarının düşmesinde anlamlı olmasa da etkili olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmıştır. Bu durumda kavram haritalarının öğrencilerin konuşma kaygılarında etkili olmuştur, sonucu çıkarılabilir.

Öneriler

Öğretmenlere yönelik öneriler

- Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını ve anlamlı öğrenmelerini sağlayan kavram haritaları Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmalıdır.
- Bireysel olarak konuşmaktan çekinen öğrenciler için grup çalışmaları yapılarak bu öğrencilerin konuşması sağlanmalıdır. Münazara, tartışma, panel gibi grup çalışmaları ile konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları giderilmeye çalışılmalıdır.

- Konuşma çalışmaları yapılırken sınıfın tamamına yönelik etkinlikler planlanmalı, konuşma etkinlikleri birkaç öğrenci ile sınırlandırılmamalıdır.
- Konuşma çalışmalarında teknolojinin imkânlarından mutlaka faydalanılmalıdır. Öğrenciler, konuşma çalışmalarını gerçekleştirirken konu ile ilgili görsellerden, videolardan ve hazırlanmış kavram haritalarından yararlanmaları noktasından öğretmenlerde tarafından teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler sınıf ortamında kalmamalı, öğrencilerin kendilerini rahat ettikleri yerlerde tercih edilmelidir (kütüphane, spor salonu, vb. gibi).
- Özel olarak Türkçe öğretmenlerinin genelde bütün öğretmenlerin öğrencilere örnek oluşturacak şekilde konuşmaları öğrencilerin konuşmalarının gelişmesinde etkili olabilir.
- Konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılarını ortadan kaldırmak için okul içinde düzenlenen etkinliklerde bu tür öğrencilere görevler verilmelidir.
- Konunun özelliğine göre ders öğretmeni tarafından hazırlanan boş kavram haritaları ders anlatımından önce öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin konuya yönelik ön bilgileri öğrenilebilir.
- Türkçe ders kitaplarında kavram haritası ile konuşma becerilerinin iç içe olduğu etkinliklere yer verilerek öğrencilerin kavram haritası tekniğine olan ilgileri artırılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek farklı disiplinlerde sıkça kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe dersine uygun hale getirilerek kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarında yer alan temaların özellikleri kavram haritası şeklinde tema başında verilerek öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilirken tema sonlarında verilecek boş kavram haritaları ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri değerlendirilebilir.

- Kavram haritalama tekniğinin diğer dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi) etkilerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Kavram haritası tekniğinin bilgilerin kalıcılığına etkisi var mıdır, yok mudur sorusuna cevap olabilecek araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Dil ve diksiyon yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akçay, A. (2017). Konuşma türleri. İçinde A. Akçay ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 286-333). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,6(20), 283-299.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileri ile dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2016). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol Gök, Ö. (2014). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde, ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akyürek, S. (2003). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kavram haritalarının kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 65-85.
- Altınok, H. ve Açıkgöz, K. (2006). İşbirlikli ve bireysel kavram haritalamanın fen bilgisi dersine yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 21-29.

- Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. İçinde A. Akçay ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 26-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma sanatı konuşmacı eğitimi*. (Çev. N. Yıldırım). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 7(3), 221-231.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale örneği)* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aslan, M. A. (2018). *Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 10 (15), 137-158.

- Bayındır, P. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında kavram haritalarının öğrenci başarılarına etkisi (Erzurum ili Ömer Nasuhi Bilmem İlköğretim Okulu Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bulut, K., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 134-150.
- Burak, B. S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında kavram haritası kullanmanın öğrencilerin başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, F. (2014). Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 175-189.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cañas, A. J., Novak, J. D., & Reiska, P. (2015). How good is my concept map? Am I a good cmapper? *Knowledge Management & E-Learning*, 7(1), 6–19.
- Chirstensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.

- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çakıcı, D., Alver, B. ve Ada, ř. (2006). Anlamlı öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80.
- Çalışkan, H. (2008). Eğitimcilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili algıları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 153-170.
- Çaycı, B. ve Gül, A. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre kavranma öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *TÜBAR*, 22, 43-63.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çifci, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.
- Çifci, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. İçinde G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.) *Türkçenin çağdaş sorunları* (s. 118). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çifci, M., Batur, Z. ve Duru, K. (2017). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 215-234.
- Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum, başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çongur, R. (1999). *Söz sanatı güzel söz söyleme*. Ankara: TRT Yayınları.

- Çoşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*,48, 41-52.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3.sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 103-124.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dilbaz, N. (2000) Sosyal anksiyete bozukluğu; tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(2), 3-21.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekmekçioğlu, E. (2007). *Ortaöğretim kimya dersinde asit baz konusunun anlamlı öğrenme kuramı ve kavram haritası ile öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1-21.

- Erden, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 415-452.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Gedizli, M. (2005). *Söyleyebilmek sözlü anlatıma giriş*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Gerçekçioglu, P. (2006). *Yenilenen ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9. ve 10. sınıf programlarının kavram haritası tekniği ile işlenişi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gökkaya, H.(2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1961-1977.
- Gündüz, O. (2014). Konuşma eğitimi. İçinde A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 93-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; bir söylem analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(18), 123-135.
- Gürzap, C. (2008). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gürzap, C. (2018). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*,4(4), 17-35.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jacobs-Lawson, J. M. & Hershey, D. A. (2002). Concept maps as an assessment tool in psychology courses. *Teaching of Psychology*, 29(1), 25-29.
- Jones, B. F., Palinscar, A. S., Ogle, D. S. & Carr, E. G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286858.pdf>
- Kabaca, T. (2002). *Ortaöğretim matematik eğitiminde kavram haritalanması tekniğinin kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman, M. (2014). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersleri öğretici metinlerinde kavram haritalama tekniğinin kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan, M. (2015). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 95-99.
- Kara, Y. ve Özgün-Koca, A. (2004). Buluş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarının matematik derslerinde uygulanması: "iki terimin toplamının karesi" konusu üzerine iki ders planı. *İlköğretim Online* 3(1), 2-10.
- Karaalioğlu, S. K. (1982). *Sözlü/yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Karaaslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin*

- etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavruk, H., ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun İli Örneği). *Journal Of Language And Literature*, 15, 63-89.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Kendirli, B. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde kavram haritası kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keşaplı, G. ve Çıfci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 54(1), 463-484.
- Kılıç, M. (2000). Konuşma eğitimi. *Milli Eğitim*, 145. Erişim adresi http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/1.htm
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1747- 1760.
- Kösel, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurada, K. (2006). *Lise II tarih dersinin öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrenmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt Korkmaz, A. İ. (2006). *Anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli 7.sınıf fen bilgisi dersi için hazırlanan bir ders yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.

- Kutluata, A. (2008). *Bilişsel öğrenme kuramı ışığında Türkçe dersi hedeflerine uygun olarak kullanılabilir yöntem ve teknikler* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Laçın, F. (2014). *Kavram haritası ve vee diyagramının ilköğretim 8. sınıf istatistik ve olasılık konusunda öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Maden, S., Altunbay, M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği. *Milli Eğitim*, 210, 477-488.
- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Maviş, A. (2016). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2005). *Ortaöğretim müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Muhcu, G. (1997). *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm için öneriler Trabzon ilinde bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nalıncı, A. N. (2000). Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı yeniden yapılandırma. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization Journal*, 5(3), 175-184.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). The universality and ubiquitousness of concept maps. Retrieved from <http://cmc.ihmc.us/cmc2010papers/cmc2010-p1.pdf>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitim Birsen Dergisi*, 6(16), 56-61.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *TÜBAR*, 27, 521-560.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özçimen, A. (2008). Ekili-anlaşılır konuşma eğitimi için gerekli temel faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 155-166.
- Özdemir, B.(2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özdemir, E. (2008). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, M. (2017). *Hitabet güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Altınordu

Yayımları.

- Öztürk, B. K. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 342-356.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2016). Dil bilgisi öğretimin kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Pınar, F. N. (2018). *Türkçe öğretiminde kavram haritalarının önemi ve anlama becerilerine ait teorik bilgilerin kavram haritası çeşitleri ile gösterilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Polatcan, F. (2014). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde öğrenci başarısına etkisiyle ilgili öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (4), 1-15.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sağlam, Ö. Y. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sarıca, R. ve Çetin, B. (2012). Öğretimde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 11(2), 306-318.

- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, R., Budak, F. M. ve Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 19-32.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, 379-393
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 13-34.
- Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 17-32.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şenbay, N. (1991). *Alıştırmalı diksiyon sanatı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taşer, S. (1978). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- 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. (2016). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Tümen, S. (2006). *Kavram haritaları yönteminin yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, F. T. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Ünal, F. T. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vural, B. (2005). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem, teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yağmur Şahin, E. ve Varışoğlu, B. (2015). Konuşma türleri ve nezaket kuralları. İçinde A. Şahin (Ed). *Konuşma eğitimi yöntemler-etkinlikler* (s. 120-141). Ankara: Pegem Akademi

- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2006). *Üniversiteler için Türkçe-2 sözlü anlatım*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, C. (2001). *Türk dili ve kompozisyon planlı konuşma ve yazma sanatı*. Ankara: ART Basın Yayın Hizmetleri.
- Yaman, E. (2004). *Doğru ve güzel etkili konuşma sanatı sözlü anlatım*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2008). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204.

URL-1

Erişim adresi

https://www.academia.edu/37774179/SES_ORGANLARI_VE_%C3%9CRET%C4%B0M_YERLER%C4%B0

URL-2

Erişim adresi

https://www.rijnlandmodel.nl/achtergrond/psychologie/neurologie_taal_ontstaan_broca-wernicke_toelichting.htm

URL-3

Erişim adresi <http://sozluk.gov.tr/>

URL-4

Erişim adresi <https://www.youtube.com/watch?v=2wzvcipIorU>

Ekler

Ek-1: Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği

Madde No	ÖLÇÜTLER	HAYIR	KISMEN	EVET
A	Konuşmaya Başlangıç			
1	Konuşmaya selamlayarak başlıyor mu?			
2	Konuşmaya uygun ifadelerle başlıyor mu?			
B	Konuşmanın Gelişme Bölümü			
3	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatıyor mu?			
4	Konuşmasını bütünlük ve tutarlık içinde sürdürüyor mu?			
5	Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler veriyor mu?			
6	Konuşurken konu dışına çıkıyor mu?			
7	Ana düşüncüyü yansıtabiliyor mu?			
8	Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekliyor mu?			
C	Konuşmanın Sonuç Bölümü			
9	Konuşmayı özetliyor mu?			
10	Konuşmayı uygun ifadelerle bitiriyor mu?			
D	Beden Dili			
11	Konuşurken ellerini kullanıyor mu?			
12	Dinleyenlerle göz teması kuruyor mu?			
13	Gereksiz hareketler yapıyor mu?			
14	Konuşurken heyecanlanıyor mu?			
15	Mimikleri konuşmayı destekliyor mu?			
16	Beden duruşu düzgün mü?			
E	Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme			
17	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kuruyor mu?			
18	Konuşmasında nezaket kurallarını uyguluyor mu?			
19	Tekrara düşmeden konuşuyor mu?			
20	Standart Türkçe ile konuşuyor mu?			
21	Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullanıyor mu?			

22	Karşısındaki alılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuşuyor mu?			
23	Akıcı bir biçimde konuşuyor mu?			
24	Kelimeleri doğru telaffuz ediyor mu?			
25	Konuşurken gereksiz sesler çıkarıyor mu?			
26	Konuşurken nefesini ayarlıyor mu?			
27	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşuyor mu?			
28	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapıyor mu?			

Hayır:1

Kısmen:2

Evet:3

Ek-2: Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

Durum	Kaygı				
	1	2	3	4	5
Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı					
1	Konuşurken düşüncelerimi sıralamakta zorluk çekiyorum.				
2	Sözlü anlatımda iyi değilim.				
3	Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde ifade edemediğimi düşünüyorum.				
4	Konuşmaya başlamadan önce konuşmamda başarısız olacağımı biliyorum.				
5	Arkadaşlarım karşısında konuşurken çok utanırım.				
6	Öğretmenim, konuşma hatalarımın sınıf arkadaşlarım tarafından düzeltilmesini istediğinde çok endişelenirim.				
7	Sorulan sorulara cevap verirken huzursuz olurum.				
8	Konuşmam sırasında ses tonumu ayarlayamamaktan korkarım.				
9	Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurmaktan kaçınırım.				
10	Sınıfta konuşmaktan genellikle kaçınırım.				
11	Günlük hayatımda konuşmaktan genellikle kaçınırım.				
12	Konuşmalarımın değerlendirileceğini düşününce konuşmak istemem.				
13	Konuşma becerim konusunda genellikle gerginim.				
14	Derlerde sözlü katılım sağladığım zaman başarısız olacağımı düşünüyorum.				
15	Konuşmam sırasında düşüncelerimi uygun sırayla ifade etmede çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.				
Konuşma Öz Güveni					
16	Derste sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeye istekliyimdir.				
17	Konular ilgimi çektiğinde derse katılmaya daha istekliyimdir.				
18	Herhangi bir konuda konuşma yapmak kendimi iyi hissetmemi sağlar.				
19	Bildiğim konularda konuşma yapmak hoşuma gider.				
20	Konuşmalarımın, iyi konuştuğumu düşündüğüm arkadaşlarım tarafından değerlendirilmesi hoşuma gider.				
21	İnsanlar beni dinlemekten hoşlandıklarını söylediğinde konuşmaktan kaygılanmam.				
22	Konuşmak benim için çok eğlencelidir.				
Konuşmaktan Zevk Alma					
23	Düşüncelerimi konuşarak ifade etmekten hoşlanırım.				
24	Düşüncelerimi konuşarak ifade etme becerime güveniyorum.				
25	Arkadaşlarıma hitaben konuşmak hoşuma gider.				
26	İyi konuşmalar yapmak benim için çok kolaydır.				
Değerlendirme Kaygısı					
27	Konuşmamın değerlendirilmesinden endişelenirim.				
28	Konuşmamın değerlendirileceği fikri nedeniyle konuşmak istemem.				
29	Konuşmalarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.				
Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma					
30	Sınıfta bir grup tartışmasına katılmak hoşuma gider.				
31	Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda kendimi rahat hissedirim.				
32	Sınıftaki arkadaşlarıma sözlü bir sunum yapmaya istekliyimdir.				
33	Sınıfta bir münazaraya katıldığımda rahatımdır.				

1: Hiçbir zaman 2: Nadiren 3: Ara sıra 4: Sıklıkla 5: Her zaman

Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form, Dumlupınar Üniversitesinde yapılacak bir çalışma için sizlere verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi için sorulan sorulara doğru cevaplar vermeniz gerekmektedir. Burada vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacaktır. Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Yasin AYDOĞAN

1)Öğrencinin adı-soyadı:

2)Öğrencinin cinsiyeti: ()Kız ()Erkek

3)Babanın eğitim düzeyi:

()Okuma-yazma bilmiyor.

()İlkokul mezunu

()Ortaokul mezunu

()Ortaöğretim (lise) mezunu

()Üniversite mezunu

4) Annenin eğitim düzeyi:

()Okuma-yazma bilmiyor.

()İlkokul mezunu

()Ortaokul mezunu

()Ortaöğretim (lise) mezunu

()Üniversite mezunu

5)Ailenin aylık geliri:

()500-1.000 TL

()1.000-1.500 TL

()1.500-2.000 TL

()2.000-2.500 TL

()2.500-3.000 TL

()3.000 TL'den fazla

6)Ailede sizinle birlikte kaç kişi yaşıyor?

()3 ()4-5 ()6-7 ()8 ve yukarısı

7) Okul öncesi eğitim (anaokulu eğitimi) aldınız mı?

()Evet ()Hayır

Ek-4: Yapılandırılmış Görüşme Formu

YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu form Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülen bir çalışma için hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmanın sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları tam ve doğru olarak cevaplamanız önemlidir. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmelerinizle çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Yasin AYDOĞAN

Öğrencinin Cinsiyeti:

SORULAR

- 1.Konuşmanızın planını kavram haritası kullanarak hazırlarken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?
- 2.Sizce kavram haritası kullanarak konuşma planı yapmanın avantajları nelerdir?
- 3.Sunumunuzu kavram haritası kullanarak yaparken ne gibi sorunlar yaşadınız? Bu sorunlara nasıl çözümler getirdiniz?
- 4.Kavram haritası kullanarak sunum yapan bir kişi olarak kendinizi değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
- 5.Arkadaşlarınızdan kavram haritası kullanarak hazırlanmış sunumlar dinlediniz. Bu sunumların sizin öğrenmelerinize etkisini nasıl açıklarsınız?

Ek-5: Hazırlıklı Konuşma Konuları

S. N.	KONUŞMA KONULARI	İLGİLİ OLDUĞU TEMA
1	Adalet konusu ile ilgili bir konuşma yapınız.	Vatandaşlık
2	Aile ile ilgili konuşma yapınız.	Milli Kültürümüz
3	Beden sağlığı ile ilgili konuşma yapınız.	Sağlık ve Spor
4	Bilime katkı sağlayan Türk bilim adamlarından seçtiğinizi biri ile ilgili bir konuşma yapınız.	Bilim ve Teknoloji
5	Bir müzik türünü seçerek sizde uyandırdığı duygularla ilgili konuşma yapınız.	Duygular
6	Bulaşıcı hastalıklarla ilgili konuşma yapınız.	Sağlık ve Spor
7	Doğal afetlerle ilgili konuşma yapınız.	Doğa ve Evren
8	Etkili iletişim ile ilgili bir konuşma yapınız.	İletişim
9	Geleneksel Türk sanatlarından merak ettiğiniz biri hakkında konuşma yapınız.	Sanat
10	Gezmeyi düşündüğünüz bir yerle ilgili konuşma yapınız.	Zaman ve Mekân
11	Göç ile ilgili konuşma yapınız.	Vatandaşlık
12	İletişim teknolojileri ile ilgili bir konuşma yapınız.	İletişim
13	İlginizi çeken bir meslekle ilgili konuşma yapınız.	Kişisel Gelişim
14	İnsanları bir arada yaşamasını sağlayan toplumsal kurallarla ilgili bir konuşma yapınız.	Birey ve Toplum
15	Kütahya ile ilgili konuşma yapınız.	Milli Kültürümüz
16	Kütüphanelerle ilgili konuşma yapınız.	Okuma Kültürü
17	Medya okuryazarlığı ile ilgili bir konuşma yapınız.	İletişim
18	Renklerin canlılar/ insanlar üzerindeki etkileri ile ilgili bir konuşma yapınız.	Doğa ve Evren
19	Teknolojik araçlarla ilgili bir konuşma yapınız.	Bilim ve Teknoloji
20	Toplumsal bağlarımızı güçlendiren bayramlarımızla ilgili bir konuşma yapınız.	Milli Kültürümüz

Ek-6: Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/10/2018-E.48555



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 45295868-300-
Konu : Anket Çalışması (Yasin
AYDOĞAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05/10/2018 tarihli ve 18515650 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 201681351104 numaralı Yasin AYDOĞAN' ın "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kavram Haritalarının Etkisi" konulu anket çalışması ile ilgili uygulama ve ölçekleri Kütahya Aslanapa Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerine uygulama talebinin uygun görüldüğünün bildirildiği ilgi yazı sureti ve ekleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza
Mıktat BEKTAŞ
Daire Başkanı

EK :
İlgi yazı sureti ve ekleri (2 Sayfa)

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031-Faks: 2742652027
E-Posta: ogrisi@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için iritibat: H.YARIM Bilgisayar İşletmeni
Elektronik ağ:http://www.dpu.edu.tr
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Sayı : 53490996-44-E.18515650
Konu :Anket Çalışması

05.10.2018

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 25/09/2018 tarihli ve 7781 sayılı yazınız.
b)05/10/2018 tarihli ve 18450537 sayılı onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasin AYDOĞAN'ın "*Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kavram Haritalarının Etkisi*" konulu anket çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü



Ek: İlgi (b) onay (1 sayfa)

M. Kemal EĞMİR
V.H.K.İ.



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.18450537
Konu : Anket Çalışması

05/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün 25/09/2018 tarihli ve 7781 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasin AYDOĞAN'ın "*Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kavram Haritalarının Etkisi*" konulu anket çalışmasını ilimiz Aslanapa ilçesinde bulunan Aslanapa Ortaokulu 7.sınıf öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIÖZ'ün başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/10/2018

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/11/2018-E.54528



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul



Sayı : 56120658-044-
Konu : Uygulama İzni Hk. (Yasin
AYDOĞAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23/10/2018 tarihli ve 46638989-044-49753 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazınız gereği , Etik Kurulumuzun 15.11.2018 tarih ve 2018/07 sayılı toplantısında alınan karar ekte gönderilmiştir
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imza
Prof. Dr. İsmail Göktay EDİZ
Başkan

EK :
1 adet karar

Evliya Çelebi Yerleşkezi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031-Faks: 2742652014
E-Posta: etikkurul@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: H.AĞARTAN Bilgisayar İşletmeni
Elektronik ağı: <http://www.dpu.edu.tr>
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T. C.
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

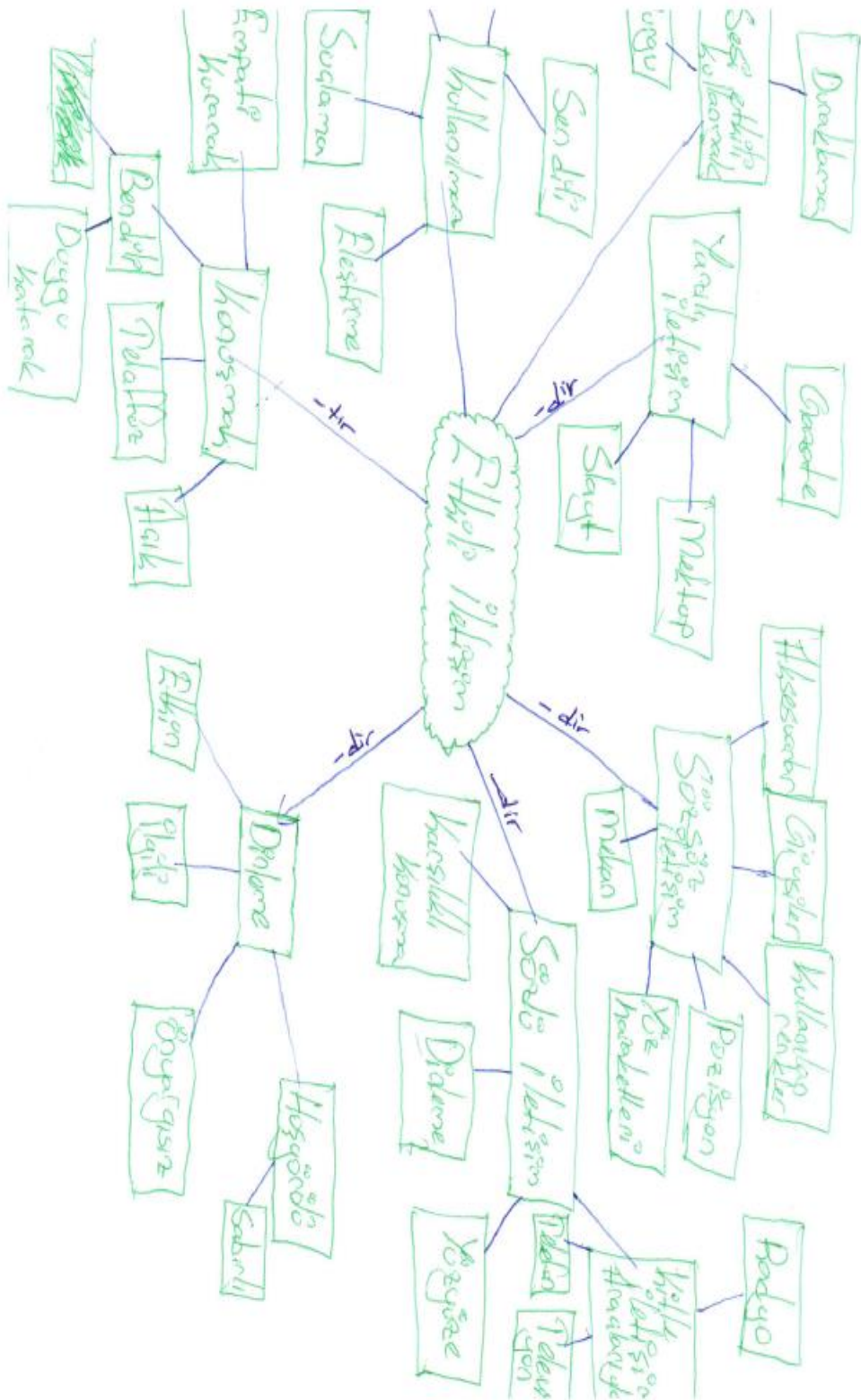
Toplantı Tarihi: 15/11/2018
Toplantı Sayısı: 2018/07

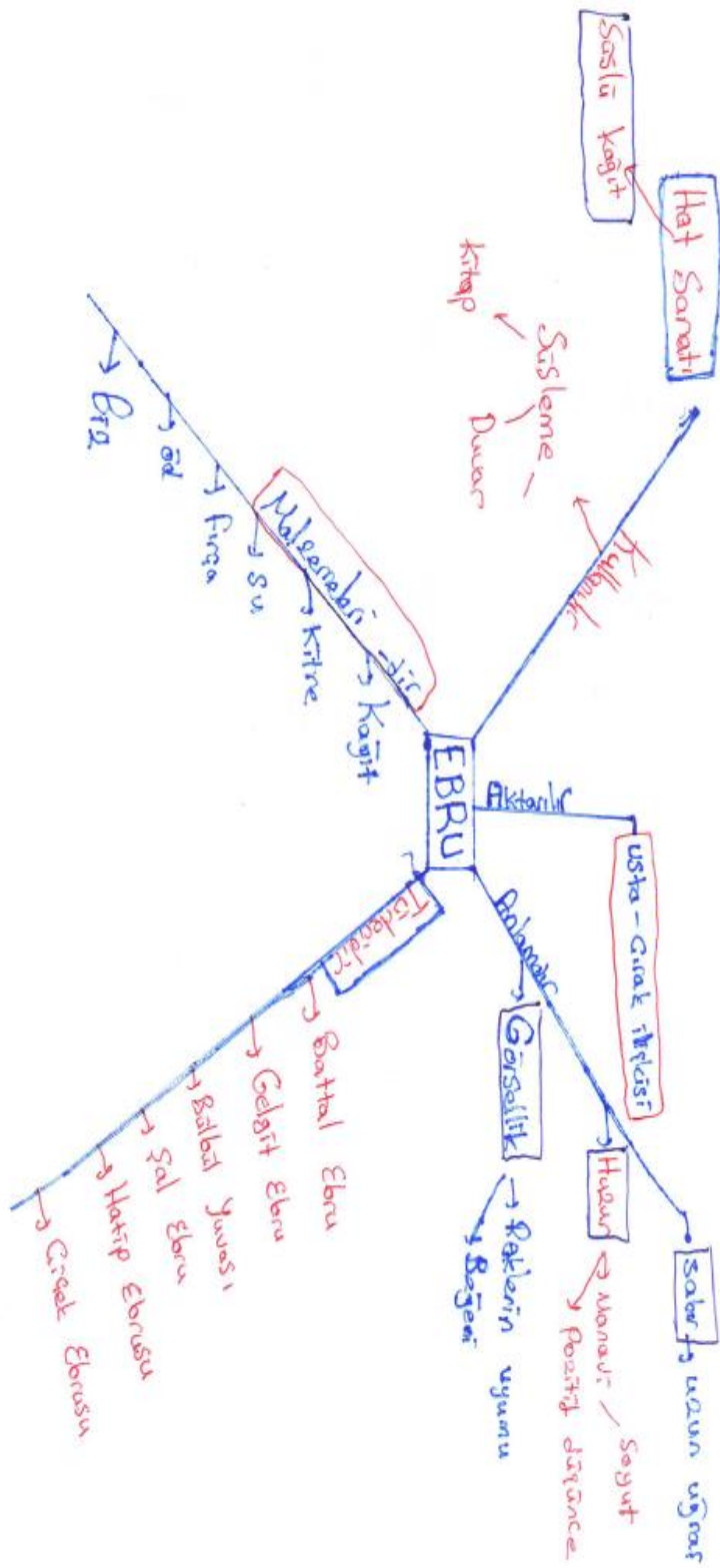
GÜNDEM 9 : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23.10.2018 tarih ve E. 49753 sayılı yazısı gereğince; Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Yasin AYDOĞAN'ın "**Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kavram Haritalarının Etkisi**" konulu tezinde kullanacağı uygulama ve ölçekleri Kütahya Aslanapa Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerine uygulayabilmesinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

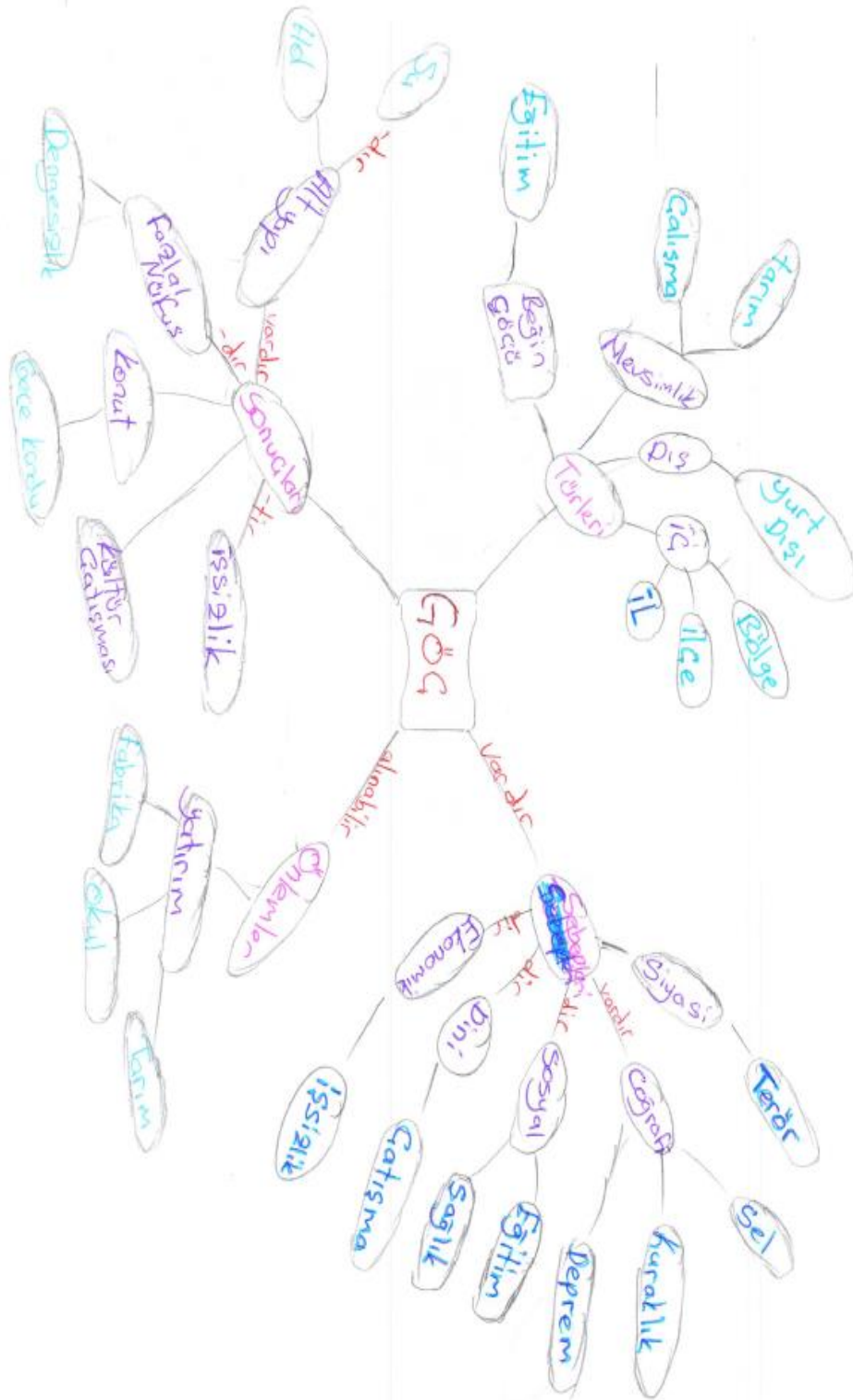
KARAR 9 : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23.10.2018 tarih ve E. 49753 sayılı yazısı gereğince; Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Yasin AYDOĞAN'ın "**Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kavram Haritalarının Etkisi**" konulu tezinde kullanacağı uygulama ve ölçekleri Kütahya Aslanapa Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerine uygulayabilmesinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüldü. **Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışmada etik açıdan bir sakınca olmadığına ve uygulanabilirliğine oy birliği ile,**

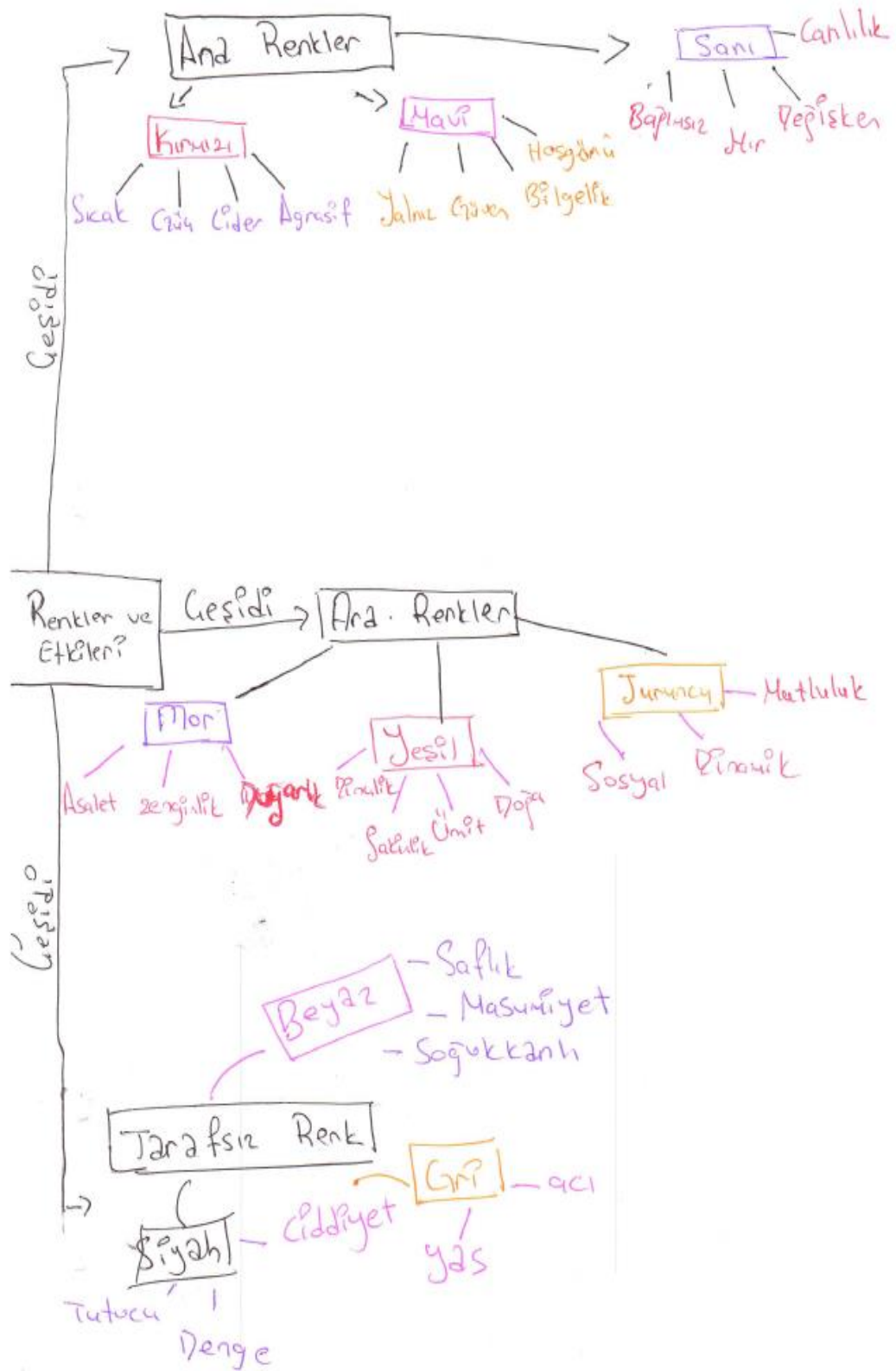
Karar verilmiştir.

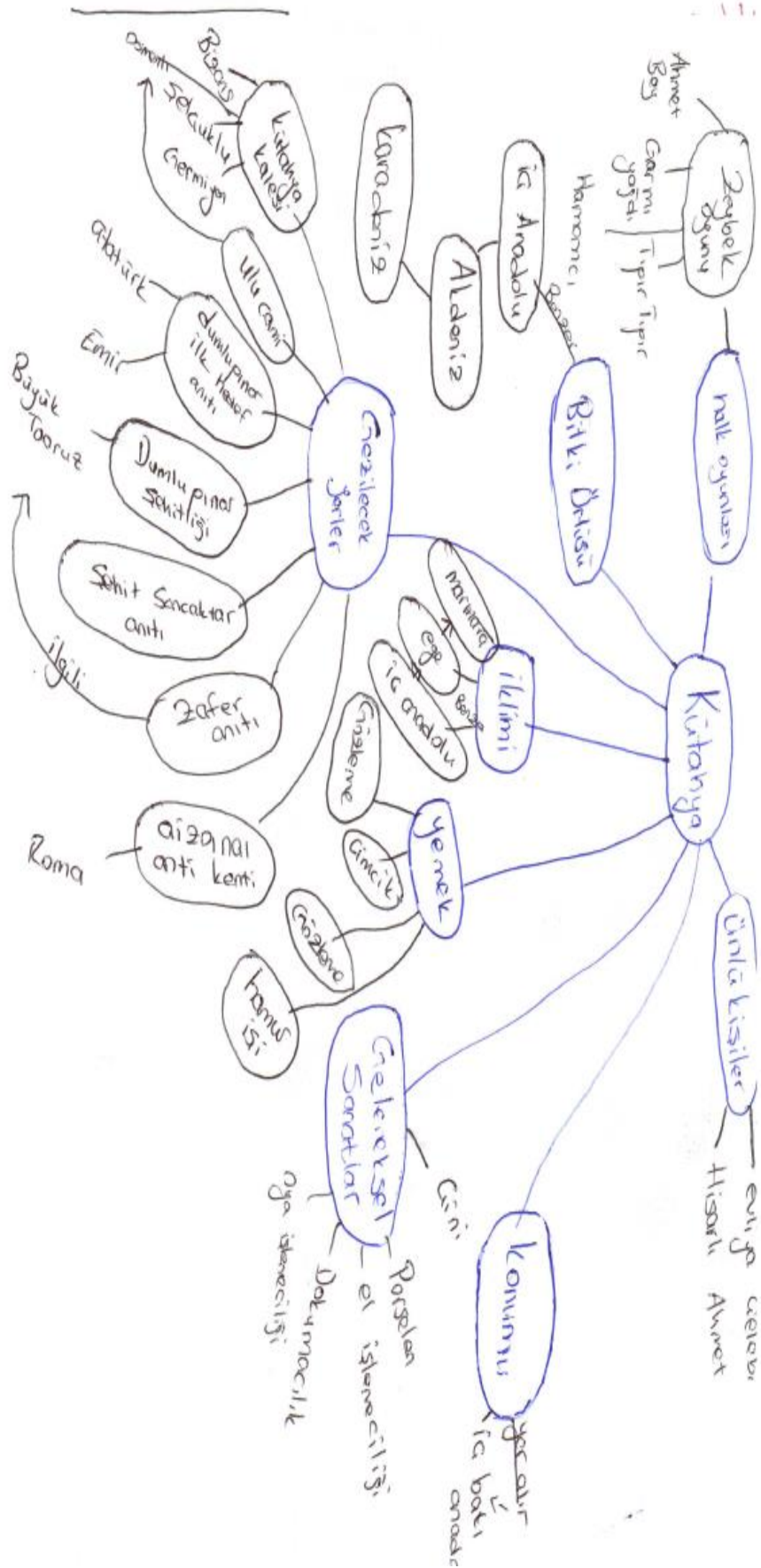

Prof. Dr. İ. Göktaş EDİZ
Başkan

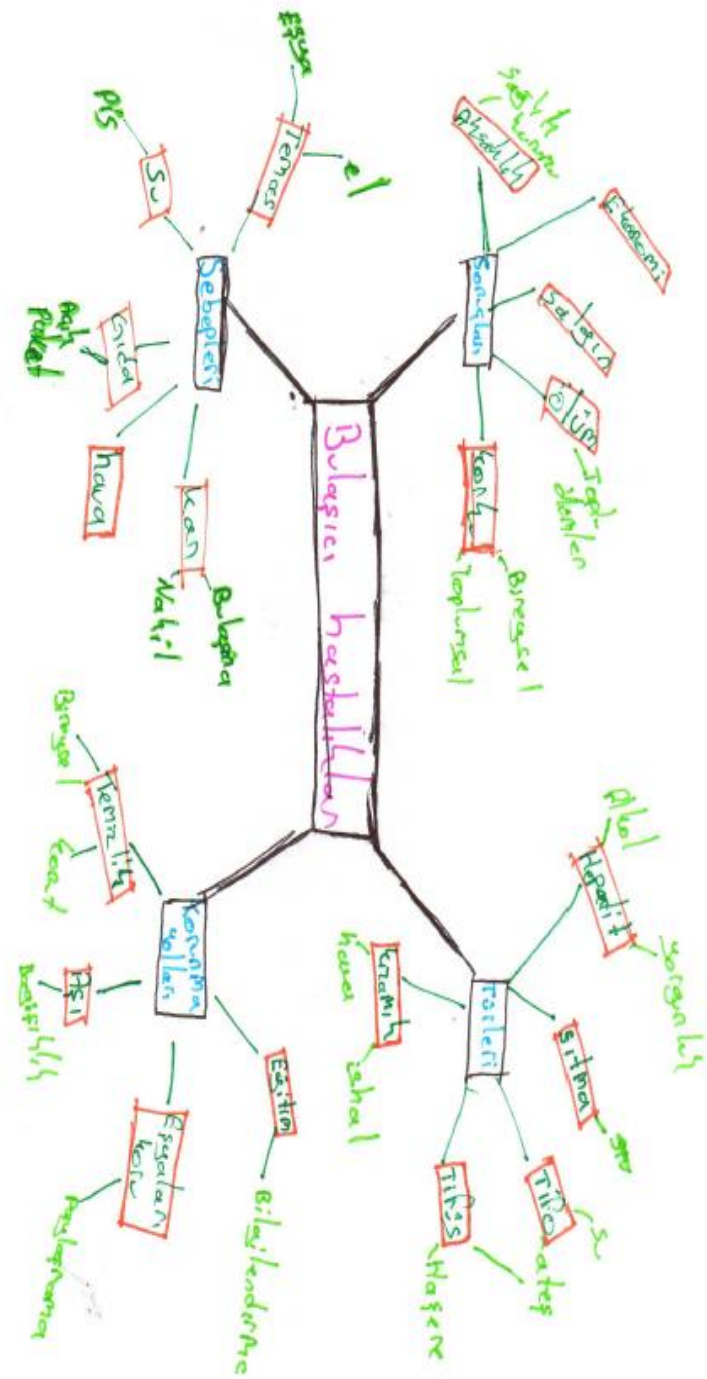












Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Yasin AYDOĞAN

Doğum tarihi:04/01/1981

Doğum yeri: Sorgun/ YOZGAT

Adres: Cumhuriyet Mah. Aydın Sok. No:9/1 Aslanapa/KÜTAHYA

E-posta: yasinaydoğan81@gmail.com

Öğrenim Durumu

1994-1997: Sorgun Lisesi

2000-2004: Afyon Kocatepe Üniv. Uşak Eğitim Fak. Türkçe Öğr. Bölümü

2016-2019: Dumlupınar Üniv. Eğitim Bilimleri Ens. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

İş Deneyimi

2004-2007: Milli Eğitim Bakanlığı, Tavşanlı Demirbilek İlköğretim Okulu

2007- Devam ediliyor : Milli Eğitim Bakanlığı, Aslanapa Ortaokulu

Yayınlar

Can, E. ve Aydoğan, Y. (2018). EBA ders modülünde yer alan Türkçe ders videolarının 2018 Türkçe dersi öğretim programı ile uyumu. FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi Bildiri Kitabı. Ankara: MEB Yayınları, 808-817.