



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

**YANSITICI DÜŞÜNMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK PROBLEMLERİNİN
TESPİTİ VE ÇÖZÜMÜNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

RUKİYE İŞİK AYDIN

MALATYA-2022

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

YANSITICI DÜŞÜNMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK PROBLEMLERİNİN TESPİTİ VE
ÇÖZÜMÜNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Rukiye IŞIK AYDIN

Danışman: Prof. Dr. İlhan ERDEM

MALATYA-2022

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu tezin ortaya çıkmasını ve akademik yolculuğumun devam etmesini sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. İlhan ERDEM'e teşekkür ederim. Ayrıca süreç içerisinde tecrübesinden yararlanma şansını yakaladığım hocam Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a ve tezin uygulamalı boyutlarındaki elzem katkılarından dolayı hocam Dr. Öğr. Üyesi Meltem YURTÇU'ya şükranlarımı sunarım.

Görüşlerinden sık sık yararlandığıım Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan değerli hocalarıma; birçok konuda yardımına başvurduğum kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÇİFTÇİ'ye; yine tüm süreçte yakınlığını ve desteğini hissettiğim değerli arkadaşım Arş. Gör. Dr. Emine ULU ASLAN'a şükranlarımı sunarım.

Tezin birçok aşamada gerçekleştirilen uygulamalarına katkı sunan okul müdürlerimize, Türkçe öğretmenlerimize, öğrencilerimize ve ailelerine de ayrıca teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olan ve çok şey borçlu olduğum aileme teşekkür ederim. Doktora eğitimimin en yakın şahidi olarak her zaman yanımda olan değerli eşim Yusuf AYDIN'a teşekkür ederim.

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. İlhan ERDEM danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Yansıtıcı Düşünmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Problemlerinin Tespiti ve Çözümüne Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Rukiye IŞIK AYDIN



ÖZET

Yansıtıcı Düşünmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Problemlerinin Tespiti ve Çözümüne Etkisi

IŞIK AYDIN, Rukiye

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. İlhan ERDEM

Kasım, 2022, 339+XV Sayfa

Bu araştırmada, yansıtıcı düşünmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma problemlerini tespit etme ve çözümedeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle sürdürülen çalışmanın “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle” yapılandırılmış nicel ve eylem araştırmasından oluşan nitel boyutları bulunmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan öğrencilere, konuşma becerisine yönelik etkinliklere dayanan bir öğretim süreci uygulanmış; deney grubundaki uygulamalara ayrıca yansıtıcı düşünme araçları olan yansıtıcı günlükler, öğrenme yazıları, öz ve akran değerlendirme formları ve sınıf içi tartışmalar eklenmiştir. Nicel verilerin toplanması için Uzman Değerlendirme Ölçeği ile Öz ve Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri kullanılmıştır. Uzman Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen bulgular, yansıtıcı düşünme araçlarının kullanıldığı deney grubunun anlamlı düzeyde farklılık oluşturacak oranda geliştiğini ortaya koymuştur. Kontrol Listeleri ise öğrencilerin konuşma etkinliklerine olumlu biçimde yaklaştıklarını göstermektedir. Çalışmanın nitel bulgularını, yansıtıcı düşünme araçlarından elde edilen veriler oluşturmuş ve deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin birçok değerlendirmede bulunmaları sağlanmıştır. Yansıtıcı günlükler, öğrencilerin konuşma etkinliklerini genel olarak faydalı ve eğlenceli bulduğunu, ancak kuramsal boyutu olan konularda zorlandıklarını göstermektedir. Öğrenme yazıları: konuşma becerisine ait ön bilgilerin konu alanına göre farklılık gösterdiğini, öğrenilen yeni bilgilerin sözlü iletişimdeki etkisine göre ayrıştırıldığını, kuramsal bilgilerin pratiğe aktarılması konusunda tereddütler yaşadığını ortaya koymaktadır. Öz ve akran değerlendirme formlarına göre, konuşma konularında özellikle vurgu/tonlama ve durak ile gereksiz ses ve sözcük kullanımı alanlarında zorluk yaşanmaktadır. Sınıf içerisinde yapılan tartışmalar ise

öğrencilerin konuşma becerisine yönelik yaklaşımlarının daha çok duyuşsal ve sosyal boyuta yoğunlaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, konuşma becerisi, konuşma problemleri, yansıtıcı günlükler, öğrenme yazıları, öz ve akran değerlendirme.



ABSTRACT

The Effect of Reflective Thinking on the Determination and Solution of Secondary School Students' Speech Problems

ISIK AYDIN, Rukiye

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences
Department of Turkish Language Teaching

Advisor: Prof. Dr. İlhan ERDEM

November -2022, 339+XV pages

In this study, it was aimed to examine the effect of reflective thinking on detecting and solving speech problems of secondary school students. The study, which was carried out with mixed method, has qualitative dimensions consisting of quantitative and action research structured with a "quasi-experimental design with pretest-posttest control group". In the quantitative dimension of the study, a study based on activities for speaking skills was conducted for the students including an experimental group and a control group and teaching process was applied. Reflective journals, learning articles, self and peer assessment forms and in-class discussions were added to the practices in the experimental group. Expert Evaluation Scale and Self and Peer Evaluation Checklists were used to collect quantitative data before and after the application. Findings from the Expert Evaluation Scale revealed that the experimental group, in which reflective thinking tools were used, developed at a rate that would make a significant difference. Furthermore, checklists show that students approach speaking activities in a positive way. Reflective journals showed that students generally find speaking activities useful and entertaining, but they had difficulties in theoretical aspects. Learning articles revealed that the prior knowledge of speaking skill differs according to the subject area, the new learnt information was separated according to its effect on oral communication, and there were hesitations about transferring theoretical knowledge to practice. According to the self- and peer-assessment forms, difficulties were experienced especially in the areas of stress/toning and pause, and use of unnecessary sounds and words in speaking subjects. The discussions held in the

classroom showed that students' approaches to speaking skills mostly focus on the affective and social dimension.

Keywords: Reflective thinking, speaking skill, speech problems, reflective journals, learning writings, self and peer assessment.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Alt Problemler.....	5
1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Konuşma	9
2.1.1. Konuşma Becerisi	9
2.1.2. Konuşmada Temel Kavramlar	11
2.1.2.1. Ses	11
2.1.2.2. Boğumlanma (Artikülasyon)	12
2.1.2.3. Telaffuz (Sesletim).....	12
2.1.2.4. Parça Üstü Birimler.....	13
2.1.2.5. Dil, Kelime ve Kavram Bilgisi	14
2.1.2.6. Amaç ve Konu	15
2.1.2.7. Beden Dili	16

2.1.3. Konuşmada Zihinsel, Fiziksel ve Psikososyal Süreç	17
2.1.3.1. Konuşmada Zihinsel Süreç	17
2.1.3.2. Konuşmada Fiziksel Süreç.....	22
2.1.3.2.1. Sesin Oluşumu.....	22
2.1.3.2.2. Boğumlanma (Artikülasyon) Aygıtları/Organları	25
2.1.3.3. Konuşmada Psikososyal Süreç	27
2.1.4. Konuşma Eğitimi	28
2.1.4.1. İyi Bir Konuşmanın Niteliği	29
2.1.4.2. Konuşma Eğitiminin Ortaokul Öğretim Programlarındaki Yeri	31
2.1.4.3. Konuşma Türleri	44
2.1.4.4. Diğer Dil Becerileri ve Konuşma	47
2.1.5. Konuşmada Ortaya Çıkan Problemler	48
2.1.6. Diğer Konuşma Engelleri.....	55
2.2. Yansıtıcı Düşünme.....	59
2.2.1. Yansıtıcı Düşünmeye İlişki Kuram, Model ve Düşünceler	61
John Dewey ve Yansıtıcı Düşünme:	61
2.1.2. Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi	72
2.1.2.1. Öğrenen ve Öğreten Açısından Yansıtıcı Düşünme ve Yansıtıcı Öğretim	73
2.1.2.2. Öğretmenlerde Yansıtıcı Düşünme.....	74
2.1.2.3. Öğrencilerde Yansıtıcı Düşünme/Öğrenme	76
2.1.2.4. Yansıtıcı Öğretimde Aşamalar.....	77
2.2.2. Eğitimde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri ..	81
2.2.2.1. Anlaşmalı Öğrenme	82
2.2.2.2. Yansıtıcı Günlükler	83
2.2.2.3. Kavram ve Zihin Haritaları.....	84
2.2.2.4. Kendine Soru Sorma	84
2.2.2.5. Kendini (Öz) Değerlendirme	85
2.2.2.6. Soru Sorma/Sorgulama	86
2.2.2.7. Öğrenme Yazıları.....	86
2.2.2.8. Gelişim Dosyaları/Portfolyolar	87
2.2.2.9. Mikro Öğretim	87
2.2.2.10. Amaçlı/Yansıtıcı Tartışmalar	88
2.2.2.11. Akran Değerlendirmeleri	88

2.2.2.12. Diğer Yöntem ve Teknikler	89
2.2.3. Yansıtıcı Düşünmede Sınırlılıklar.....	90
2.3. İlgili Araştırmalar	91
2.3.1. Konuşma Becerisine Yönelik Çalışmalar	91
2.3.1.1. Konuşma Problemleri	91
2.3.1.2. Konuşma Becerisinin Gelişimi ve Konuşma Eğitimi	94
2.3.2. Yansıtıcı Düşünmeye ve Yansıtıcı Eğitime İlişkin Çalışmalar.....	98
2.3.2.1. Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Çalışmalar.....	98
2.3.2.2. Öğrencilere Yönelik Çalışmalar	102
2.3.2.3. Türkçe Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik Araştırmalar..	108

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	112
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	114
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	115
3.2. Çalışma Grubu	116
3.3. Veri Toplama Teknikleri	117
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	117
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	123
3.4. Verilerin Analizi	127

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	130
4.1.1. Grup İçi Farklılıklara Yönelik Nicel Bulgular	130
4.1.1.1. Uzman Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	130
4.1.1.1.1. Deney Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular	130
4.1.1.1.2. Kontrol Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular	131
4.1.1.2. Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular	132
4.1.1.2.1. Deney Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular	132

4.1.1.2.2. Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular	139
4.1.1.3. Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular.....	145
4.1.1.3.1. Deney Grubu Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular	145
4.1.1.3.2. Kontrol Grubu Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular	152
4.1.1.4. Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulgularının Karşılaştırılması	158
4.1.1.4.1. Deney Grubu Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulguları	158
4.1.1.4.2. Kontrol Grubu Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulguları	164
4.1.2. Gruplar Arası Farklılıklara Yönelik Bulgular	170
4.1.2.1. Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular	170
4.1.2.2. Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular	171
4.1.2.3. Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular.....	177
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	182
4.2.1. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	182
4.2.1.1. Katılımcıların Konuşma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri	182
4.2.1.2. Katılımcıların Edindikleri Deneyimleri Günlük Hayatta Nasıl Kullanacaklarına Yönelik Görüşleri	186
4.2.1.3. Konuşma Etkinliklerine Yönelik Konuların Anlaşılma Düzeyleri.....	189
4.2.1.4. Katılımcıların İleriye Dönük Beklentileri.....	191
4.2.2. Öğrenme Yazılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	194
4.2.2.1. Konuşma Etkinliklerine Yönelik Ön Bilgiler	194
4.2.2.2. Konuşma Etkinliklerine İlişkin Bilgiler.....	197
4.2.2.3. Etkinliklerin Zor Yönleri	200
4.2.2.4. Etkinliklerin Kolay Yönleri	202
4.2.2.5. Etkinliklerin Uygulanma İmkânı	204
4.2.2.6. Yöntem ve Tekniklerin Etkisine İlişkin Görüşler.....	206

4.2.2.7. Materyallerin Etkisine İlişkin Görüşler	210
4.2.2.8. Etkinliklerin Süresine İlişkin Görüşler	212
4.2.2.9. Etkinliklerin Faydalarına İlişkin Görüşler	214
4.2.2.10. Olması Gereken Etkinliklere İlişkin Görüşler	217
4.2.3. Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	220
4.2.3.1. Nefes Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	220
4.2.3.2. Boğumlanmaya İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	224
4.2.3.3. Telaffuza İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	230
4.2.3.4. Konuşma Hızına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulguları	235
4.2.3.5. Ölçünlü Dile İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	238
4.2.3.6. Vurgu, Tonlama ve Durak Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	241
4.2.3.7. Gereksiz Ses ve Sözcüklerin Kullanımına İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	244
4.2.3.8. Ses Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	248
4.2.3.9. Beden Dili Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	250
4.2.4. Sınıf İçi Tartışmalara İlişkin Bulgular ve Yorum	254
4.2.4.1. İyi Konuşmacının Özelliklerine İlişkin Görüşler	254
4.2.4.2. Kötü Konuşmacının Özelliklerine İlişkin Görüşler	255
4.2.4.3. İyi Konuşmacı Olmanın Faydasında İlişkin Görüşler	256
4.2.4.4. Kötü Konuşmacı Olmanın Zararlarına İlişkin Görüşler	257
4.2.4.5. Konuşma Becerisinin Etkilendiği Kaynaklara İlişkin Görüşler....	258
4.2.4.6. Konuşma Sırasında Yaşanan Bireysel Problemlere İlişkin Görüşler.....	259
4.2.4.7. Çevrede Konuşma Sırasında Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler.....	260

4.2.4.8. Konuşma Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Görüşler	261
--	-----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	263
5.1.1. Araştırmadaki Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	263
5.1.2. Araştırmadaki Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Yorum	269
5.2. Öneriler	282
KAYNAKÇA.....	284
EKLER	315
EK 1. Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği:	315
EK 2. Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi	316
EK 3. Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi	317
EK 4. Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlikler:.....	318
EK 5. Yansıtıcı Düşünme Becerisine Yönelik Araçlar	332
EK 6. İzin Yazısı.....	338
EK 7. Öz Geçmiş	339

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ünsüzlerin Boğumlanma Noktaları	26
Tablo 2. İlkokulda Konuşma Kazanımları	31
Tablo 3. 1981 Programı 'nda Hedef Davranışlar	36
Tablo 4. 2006 Programı 'nda Amaç ve Kazanımlar	37
Tablo 5. 2015 Programı 'nda Kazanımlar	39
Tablo 6. 2017 Programı 'nda Kazanımlar	40
Tablo 7. Konuşma Yöntem ve Teknikleri	41
Tablo 8. Araştırma Süreci.....	113
Tablo 9. Ölçek Geliştirme Sürecinde Ulaşılan Çalışma Grupları.....	116
Tablo 10. Kapsam Geçerliğini Belirlemede Kullanılan Minimum Değerler.....	118
Tablo 11. Uzman Görüşü Sonrası İptal Edilen Maddeler	118
Tablo 12. KMO ve Bartlett's Test Sonuçları	120
Tablo 13. Ölçeğin Toplam Açıklanan Varyans Oranı	120
Tablo 14. Maddelere Ait Faktör Yükleri.....	121
Tablo 15. DFA Uyum İndeksleri.....	122
Tablo 16. Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Değerler.....	122
Tablo 17. Öz ve Akran Değerlendirme Formlarında Ele Alınan Konular	125
Tablo 18. Puanlayıcılar Arası Uyum Oranları.....	128
Tablo 19. Deney Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Bulguları ..	131
Tablo 20. Kontrol Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği Ön Test Son Test Bulguları	131
Tablo 21. Deney Grubunun Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular.....	132
Tablo 22. Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular	139
Tablo 23. Deney Grubu Akran Değerlendirme Bulguları	146
Tablo 24. Kontrol Grubu Akran Değerlendirme Bulguları	152
Tablo 25. Deney Grubu Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları	159
Tablo 26. Kontrol Grubu Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları	165
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği Ön Test Son Test Bulguları.....	171
Tablo 28. Deney ve Kontrol Grupları Öz Değerlendirme Bulguları.....	172
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grupları Akran Değerlendirme Bulguları	177
Tablo 30. Konuşma Etkinliklerini Eğlenceli Bulan Öğrencilerin Görüşleri.....	183

Tablo 31. <i>Konuşma Etkinliklerini Sıkıcı Bulan Öğrencilerin Görüşleri</i>	185
Tablo 32. <i>Edinilen Deneyimlerin Günlük Hayatta Nasıl Kullanılabileceğine İlişkin Görüşler</i>	187
Tablo 33. <i>Konuların Anlaşılma Düzeyi</i>	190
Tablo 34. <i>Katılımcıların İleriye Dönük Beklentileri</i>	191
Tablo 35. <i>Konuya İlişkin Ön Bilgiler</i>	195
Tablo 36. <i>Öğrenilen Yeni Bilgiler</i>	197
Tablo 37. <i>Etkinliklerin Zor Yönleri</i>	200
Tablo 38. <i>Etkinliklerin Kolay Yönleri</i>	202
Tablo 39. <i>Etkinliklerin Uygulanma İmkânı</i>	204
Tablo 40. <i>Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler</i>	207
Tablo 41. <i>Materyallere İlişkin Görüşler</i>	210
Tablo 42. <i>Süreye İlişkin Görüşler</i>	212
Tablo 43. <i>Etkinliklerin Faydalarına İlişkin Görüşler</i>	214
Tablo 44. <i>Yapılabilecek Etkinlikler</i>	217
Tablo 45. <i>Nefes Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler</i>	221
Tablo 46. <i>Boğumlanmaya İlişkin Değerlendirmeler</i>	225
Tablo 47. <i>Telaffuza İlişkin Değerlendirmeler</i>	231
Tablo 48. <i>Konuşma Hızına İlişkin Değerlendirmeler</i>	235
Tablo 49. <i>Ölçünlü Dile İlişkin Değerlendirmeler</i>	238
Tablo 50. <i>Vurgu, Tonlama ve Durak Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler</i>	242
Tablo 51. <i>Gereksiz Ses ve Sözcüklerin Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler</i>	245
Tablo 52. <i>Ses Kullanımına İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları</i>	248
Tablo 53. <i>Beden Diline İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları</i>	251
Tablo 54. <i>İyi Konuşmacının Özelliklerine İlişkin görüşler</i>	254
Tablo 55. <i>Kötü Konuşmacının Özelliklerine İlişkin Görüşler</i>	255
Tablo 56. <i>İyi Konuşmacı Olmanın Faydaları</i>	256
Tablo 57. <i>Kötü Konuşmacı Olmanın Zararına İlişkin Görüşler</i>	257
Tablo 58. <i>Konuşma Becerisini etkileyen Kaynaklara İlişkin Görüşler</i>	258
Tablo 59. <i>Konuşma sırasında Yaşanan Bireysel Problemlere İlişkin Görüşler</i>	259
Tablo 60. <i>Konuşma Sırasında Çevrede Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler</i>	260
Tablo 61. <i>Konuşma Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Görüşler</i>	261

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Beynin bölümleri	18
Şekil 2. Belleğe işleme süreci	20
Şekil 3. Konuşma türleri	45
Şekil 4. ALACAT modeli	79
Şekil 5. Soğan modeli	79
Şekil 6. Taggart ve Wilson yansıtıcı düşünme döngüsü	80
Şekil 7. Yansıtıcı uygulamanın aşamaları.....	81



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problem durumunun, amacının, öneminin, sınırlılıklarının, varsayımlarının ve tanımlarının ele alındığı kısımdır.

1.1. Problem Durumu

Birbirleriyle yakın ilişkisi olan dil ve düşünce, gelişmelerini de beraber sürdürür. Dil, düşünceyi şekillendirmeyi, düzenlemeyi, somutlaştırmayı, geliştirmeyi ve paylaşmayı görev edinirken düşünce de dilin sınırlarını çizer ve ne kadar etkili olabileceğini belirler. Bu nedenle dile yönelik çalışmalarda düşünceyi şekillendiren yaklaşımların; düşünceye yönelik çalışmalarda da dil gelişimini etkileyen kuramların etkisi dikkate değer bir konudur. Bunun yanı sıra dil-düşünce ilişkisi, düşüncenin dili teorik bir incelemeye tabi tutması ve gelişimine odaklanması gibi üst bilişsel bir boyut da taşır.

İnsana özgü beceriler içerisinde en ayırt edici ve belirleyici olanı düşüncedir. Erken çocuklukta şekillenen düşünceler, hatırlanabilen varlıklar üzerine yoğunlaşırken zihinsel kapasitedeki artış düşünme eğilimlerini de değiştirir ve geliştirir (Wood, 2003). Zihinsel gelişimin verimliliğini arttırmak için de düşüncenin yoğun, sistemli ve zengin bir ortamda gelişmesini sağlayacak eğitim durumlarına, erken yaşları kapsayacak şekilde başlanabilir (Episten, 2003). Düşünme becerilerinin gelişimiyle birlikte bilişsel aktiviteler zenginleştirilirken “bilgini algılanması, işlenmesi, belleğe aktarılması, önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilmesi” sağlanır; “analiz, sentez, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım” gibi yeterlikler kazanılır ve yeni düşüncelerin ortaya çıkışı desteklenir (Yazçayır, 2016: 193).

Üst bilişsel düşünme becerilerinden biri olan yansıtma, bireylerin edindikleri tecrübelerden yola çıkarak olayları veya durumları incelemelerini, analiz etmelerini, yorumlamalarını ve değerlendirmelerini; böylelikle yeni olaylar ve durumlar karşısında farkındalık kazanmalarını sağlayan bir düşünme biçimidir (Gökalp, 2019). Yansıtıcı düşünmede ilk olarak alışılmışın dışına çıkan, daha önce fark edilmemiş olan veya rahatsızlık uyandıran durumlar ya da olaylarla karşılaşılmasıdır. Kişi, tam olarak ne

olduğunu ve neyin yapılması gerektiğini anlamak için gerçekleşen durum ya da olayı bir dizi sorgulayıcı düşünceyi etkin kılarak gözden geçirir (Mcgregor, 2011). Yansıtma, ortaya çıkan konunun/sorunun kavramsal temellerine de ulaşılmaya çalışılır (Eren Kızılcık, 2012). Böylece davranışlar veya tutumlar, altında yatan nedenlerle birlikte ele alınır. Düşünen, kendi varsayımlarının ve ulaştığı sonuçların farkındadır ve bu varsayımlara/sonuçlara ulaşmasına neden olan olguların ve süreçlerin neler olduğunu bilir (Lipman, 2003).

Yansıtma, öğrenme sürecindeki deneyimleri önemser ve kişiyi onlardan yararlanmaya teşvik eder (Loughran, 1996). Yansıtmanın getirdiği eleştirel bakış açısı sayesinde öğrenen, düşünerek seçimler yapma ve yaptığı seçimlerin sorumluluğunu alma konusunda gerçekçi bir yaklaşım sergiler (McGregor and Salisbury, 2001). Ayrıca yansıtıcı düşünme ile eğitim sürecinde kullanılan yöntemler, öğrenme çıktıları ve materyaller de gözden geçirilerek sorgulanır (Norton, 1992'den aktaran Söylemez, 2018). Yansıtma, öz değerlendirme ve öz düzenleme gibi becerilerden aktif biçimde yararlanır ve öğrenen kendi öğrenme sürecine ait sorumluluğu üstlenmeye yönlendirilir (Yılmaz, 2017).

Şahin'e göre (2011: 110) yansıtıcı düşünmeye yer verilen etkinlikler “öğrenci-öğretme etkileşimini ve motivasyonu artırarak doğal sorun çözme yollarıyla hedefe ulaşmayı sağlar; öğretimin niteliğini yükseltir.” Ayrıca öğrencinin “kendi yetenek ve ilgilerini keşfederek, çevresinde olup bitene farklı bakış açılarıyla yaklaşmasına, yakınsak ve iraksak düşünebilmesine” olanak tanır. Chang (2019: 96) yansıtmanın “paylaşılan somut örnekleri değerlendirmek, sentezlemek ve soyutlamak” olduğunu belirterek “soyut ve açık bilgide ihmal edilen önemli özelliklerin ve ilişkilerin” ortaya konulduğunu dile getirir. Atasoy (2009: 7), öğretim sırasında oluşturulan yansıtıcı sorularla öğrencilerin “kendi öğrenme süreçlerini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi sağlanarak biliş üstü becerilerin” desteklenebileceğini belirtir. Yiğitel de (2015: 5) yansıtmanın “yaptıkları davranışları ve yaşadıklarını sorgulayan, çevresiyle devamlı etkileşim hâlinde olan ve sürekli öğrenme yaşantıları üzerine düşünen” öğrenciler yetiştirerek öğrenen sorumluluğunu ve etkin katılımı önemsediyi vurgular. Yapılan açıklama ve değerlendirmeler, yansıtmanın öğreneni: kendi yeterlikleri, öğrenme hedefleri, bu hedeflere ulaşması için gerekenlerin neler olduğu; ilgi ve ihtiyaçlarıyla öğrenme hedefleri arasında hangi benzerlik ve uyumsuzlukların bulunduğu; sarf ettiği çabanın istediği sonuca ne kadar ulaştırabildiği; başarısızlık durumunda neleri daha

farklı yapması gerektiği veya başarısına kaynaklık eden ayrıntıların neler olduğu konusunda düşünmeye sevk eden bir beceri olduğunu ortaya koyar. Bu nedenle özellikle aktif yaşantılara ve deneyimlere hitap eden öğrenme alanlarında, yansıtıcı düşünme süreçlerinden yararlanılabilir.

Dil becerilerinin gelişiminin ve sergilenmesinin arka planında yoğun zihinsel aktiviteler yatar (Bayraktar, vd., 2017). Bu nedenle dil öğretimine yönelik çalışmalarda bilişsel gelişimin ve sistemli düşünmeye yönelik çabanın etkisini irdelemek yerinde olacaktır. Bu açıdan yansıtma, Türkçe derslerinde öğrencilerin hem somut yaşantılar sonucunda elde ettikleri deneyimleri algılama, yorumlama ve değerlendirmeleri için yönlendirmeler yapmakta hem de bu süreci ifade etmeleri için fırsat sunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Kırnık (2010: 32-36), Türkçe öğretimine yönelik olarak temel dil becerilerinin gelişiminde öğrencilere “gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik etkinlikler” yaptırmanın daha verimli sonuçlar doğurabileceğini ifade ederek yansıtıcı düşünme çalışmalarının somut yaşantılar üzerine düşünme fırsatı yarattığına dikkat çekmiştir. Elçi de (2018: 9), “yazma sorunlarının aşılabilmesinde bireyin kendi yazma sorunları üzerine düşündürülmesinin” büyük önem taşıdığını; bu açıdan yansıtıcı düşünme becerisinin, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini takip etme fırsatı ve sorumluluk alma bilinci verdiğini dile getirir.

Diğer dil becerileri gibi konuşma da düşünme becerisiyle ortak sınırlar taşır. Öğrenmeyi etkileyen üst bilişsel beceriler de bu ortak sınırlara dâhil edilebilecek durumlar yaratır. Konuşma becerisinin yararlarını “yaratıcılığı geliştirme, topluluk içinde kendini daha rahat ifade edebilme, başkalarının yerine kendini koyarak doğru ve etkili bir iletişim kurma, ele aldığı problemi veya herhangi bir konuyu bütün yönleriyle detaylı bir şekilde anlatabilme” olarak sıraladığı altı şapkalı düşünme tekniğinden yararlanarak geliştirmeye çalışan Orhan (2010: 65), söz konusu tekniğin etkili olduğu sonucuna ulaşmış ve düşünme-konuşma becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Sallabaş (2011), öğrencilerin etkinliklerin gerçekleştirilmesinde bizzat rol aldıkları, sesli ve yoğun olarak düşünceler geliştirdikleri, “yaparak ve yaşayarak” öğrendikleri aktif öğrenmenin konuşma becerisini etkileyebilecek nitelikte olduğuna dikkat çeker. Kartallıoğlu (2015), konuşma problemlerinin çözümü ve konuşma becerisinin gelişiminde bireyin farkındalığının ve çabasının önemli olduğunu belirtir ve bu farkındalığı oluşturmak adına hazırlıklı konuşmalarda kullanılmak üzere bilişsel farkındalık stratejilerini işe koşar. Bu stratejiler: öz yönetim, öz düzenleme, ön hazırlık,

dikkat, öz değerlendirme gibi becerilerin etkin biçimde kullanılmasına odaklanır. Demirci (2019: 33), yapılandırmacı bir yaklaşıma dayandığını belirttiği 5E modelinin “deneyimlerle öğrenmeyi sağlama, bunu yaparken öğrencileri istekli hâle getirerek öğrenme sürecine dikkatlerini çekme” gibi avantajlara sahip olduğunu dile getirerek bu yaklaşımın öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirdiğini belirtir ve söz konusu durumun konuşma becerisinin gelişimi ile konuşma kaygısının azaltılmasına yardımcı olduğunu ifade eder. Adı geçen araştırmacılar, konuşma becerisinin aktif olarak üst düzey düşünmeye yönlendiren etkinliklerden doğrudan ve olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadırlar.

Konuşmanın oldukça zengin fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik arka planının olması, bu becerinin gelişiminde üst düzey düşünmeye yer verilmesini gerekli kılan temel etkidir. Her gün tekrarlanan bir eylemi ifade eden konuşma becerisinden verimli ve etkili biçimde yararlanmak için birey, bu deneyimi tüm yönleriyle irdelemeli; yeterliklerinin ve nelere gereksinim duyacağını farkına varmalı; ihtiyaç duyduğu gelişimin yönünü ve amaçlarını belirlemelidir. Yansıtıcı düşünme, bu çok yönlü eylemin içeriğini, amacını, olumlu ve olumsuz etkilerini, eksikliklerini belirlemeye yardımcı olabilir. Ayrıca konuşma eğitimine yönelik etkinliklerin de hedeflerini, ihtiyaçlarını ve etkisini yansıtıcı düşünme süreçlerinden yararlanarak ortaya koymak mümkündür. Böylece hem öğrencilerin konuşurken yaşadığı sorunlara hem de bu sorunların çözümünü sağlayacak birçok etkene doğrudan ulaşılabilir. Bu varsayımdan yola çıkılarak, yansıtıcı düşünme ile konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek ve yansıtmanın öğrencilerin kendi konuşma problemlerine yönelmede bir araç olarak kullanılmasını sağlamak adına bir araştırma süreci tasarlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma temelde “yansıtıcı düşünmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik problemlerinin tespiti ve çözümüne etkisini” ortaya koymayı amaçlamaktadır. Konuşma becerisinin aktif bir eylem olması ve çok farklı (bilişsel, sosyal, fiziksel, kültürel vb.) öğeler barındırması, bu beceriye dönük etkinliklerde öğrencilerin gelişim ve uygulama süreçlerini doğrudan takip edip değerlendirmelerini sağlayacak üst bilişsel bir düşünme becerisi olan yansıtmanın ne kadar etkili olabileceği sorusunu akla getirmiştir. Bu çalışma, öğretim sürecindeki katkısı çeşitli araştırmaya konu olan yansıtmadan, konuşmanın pratik boyutunu ilgilendiren çalışmalarda

yararlanmayı hedeflemiştir. Böylece hem yansıtmanın konuşma becerisinin gelişimine nasıl katkı sağlayacağı araştırılmış hem de konuşma problemlerini, katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak fark etmeleri amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde, konuyla ilgili olarak nitel ve nicel yöntemlerden yararlanılarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Alt Problemler

1. Deney grubu “Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği” üzerinden elde edilen ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu “Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği” üzerinden elde edilen ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu “Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi” üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?
4. Kontrol grubu “Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi” üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?
5. Deney grubu “Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi” üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?
6. Kontrol grubu “Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi” üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?
7. Deney grubu “Konuşma Becerisi Öz ve Akran Değerlendirme Kontrol Listesi” üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?
8. Kontrol grubu “Konuşma Becerisi Öz ve Akran Değerlendirme Kontrol Listesi” üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?

9. Deneysel ve kontrol grubu ‘‘Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği’’ üzerinden elde edilen ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Deneysel ve kontrol grubu ‘‘Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi’’ üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?
11. Deneysel ve kontrol grubu ‘‘Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi’’ üzerinden elde edilen ön test-son test verileri arasında ne tür bir farklılık vardır?

1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler

1. Yansıtıcı günlüklerde öğrenciler hangi görüşlerini dile getirmişlerdir?
2. Öğrenme yazılarında öğrenciler hangi görüşlerini dile getirmişlerdir?
3. Öz değerlendirme formlarında öğrenciler hangi görüşlerini dile getirmişlerdir?
4. Akran değerlendirme formlarında öğrenciler hangi görüşlerini dile getirmişlerdir?
5. Sınıf içi tartışmalarda öğrenciler hangi görüşlerini dile getirmişlerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yansıtma, yirminci yüzyılın başlarından itibaren hem uygulamalı hem de kuramsal boyutuyla sürekli gelişerek farklı disiplinlerin ilgisini çeken bir üst bilişsel düşünme biçimidir. Bu düşünme biçimi temelde, pratiğin ve deneyimlerin yeni bilgi ve öğrenmelere etkisini ve katkısını ele alır. Öğrenme sürecini, bizzat öğrenen tarafından gözlemlemeye ve eleştirel biçimde değerlendirmeye yönelik yansıtma, birçok alanda kendisine yer bulur. Yansıtıcı düşünmeyi ya da öğrenmeyi hedef alan çalışmaların ilk olarak lisans ve üzeri kademelerdeki mesleki eğitime yöneldiği görülür. Eğitim bilimlerinde de yansıtma, öğretmen eğitiminin önemli bir parçasıdır. Son yıllarda ise ilk ve ortaöğretim düzeyine yönelik araştırmaların yaygınlaştığı fark edilir. Bu araştırmalar sayesinde yansıtıcı düşünmenin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst bilişsel becerilerin kazandırılmasına ve matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi alanlardaki öğretim çalışmalarına olan etkisine değinilir.

Dil, günlük hayatın her alanına uygulanan ve her an yeniden deneyimlenen bir olgudur. Bu nedenle dilin veya dile ait alt becerilerin öğretiminin yansıtıcı bir yaklaşımla ele alınması, göz ardı edilemeyecek kadar doğal bir gereksinimdir. Yabancı dil öğretiminde yansıtıcı düşünmenin etkisi (özellikle İngiliz dili eğitiminde) sık sık ele alınmıştır. Ancak ana dili ya da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünmenin etkisini irdeleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Türkçe öğretiminin bir parçası olan konuşma becerisi ile yansıtıcı düşünmenin/öğretimin birlikte ele alındığı bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle, yansıtıcı düşünmenin konuşma becerisinin gelişimine ve konuşmada yaşanan problemlerin tespitine yönelik etkisi önemsenmiş ve incelenmeye değer bulunmuştur. Bu çalışmayla yansıtıcı düşünme ile Türkçe eğitimi arasındaki bağlantının da daha net bir şekilde ortaya çıkarılması için çaba sarf edilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Çalışma grubunu oluşturan yedinci sınıf öğrencileri ile,
2. Etkinliklerde yer alan konuşma konuları ile,
3. Yansıtıcı düşünme yöntemi olarak günlükler, öğrenme yazıları, öz ve akran değerlendirme formları ve sınıf içi tartışmalar ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma sürecinde;

1. Öğrencilerin nitel ve nicel veri toplama araçlarına samimi yanıtlar verdikleri,
2. Yansıtıcı düşünme araçları olarak kullanılan günlüklerin, öğrenme yazılarının, öz ve akran değerlendirme formlarının ve sınıf içi tartışmaların çalışmanın kapsamına uygun olduğu,
3. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerin çalışmanın amacına ulaşmasında yeterli olduğu, varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yansıtıcı Düşünme: “Yansıtıcı düşünme en genel anlamıyla, bireyin geçmiş, gelecek ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme-öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme, bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir” (Ersözlü ve Kazu, 2011: 145). Ustabulut’a göre ise yansıtıcı düşünme “bireyin tecrübesine, inancına, algılarına, davranışlarına ve gözlemlerine” yönelik algılarını fark etmesi ve onları sentezleyerek “olumlu davranışlara dönüştürmeye çalışıp eleştirel bir şekilde değerlendirme yapıp kendine davranış oluşturma sürecini” tanımlar (2020: 50). Tanımlardan yola çıkılarak yansıtmanın tecrübelerle odaklanan bir üst bilişsel düşünme yöntemi olduğu söylenebilir. Bu yöntemle birey karşılaştığı bir durum ya da olaya ait koşulları, koşulların yarattığı imkânları ve seçenekleri, imkanlardan veya seçeneklerden hangi ölçüde yararlandığını, ulaşılan sonuçları, sonuçların yeterliğini ve geçerliğini sorgular. Özellikle de eğitim durumları söz konusu olduğunda bu beceri, öğrenmenin pratik yönünün öğrenen tarafından doğrudan keşfedilmesine ve değerlendirilmesine odaklanır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Konuşma

2.1.1. Konuşma Becerisi

Konuşma, anlaşmanın ve anlaşılmanın merkezinde yer alan iki temel beceriden biridir. Doğuştan gelen bir yeti olan ancak işitmeyi de içeren çevresel faktörlerin etkisiyle harekete geçen ve gelişen bu becerinin sınırları oldukça geniştir. Zira konuşma, birçok farklı etkenin bir araya gelmesiyle oluşur ve bu durum konuşmaya yönelik tanımları da etkiler. Literatürde yer alan bazı tanımlar şöyledir:

- “Konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek; inşalar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır” (Calp, 2010: 191).
- “Konuşma için kısaca ‘duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa sözle sesli iletme işidir’ diyebiliriz (Er, 2013: 82).
- “Konuşma, bir mesajı ileterek insanları etkileyip yönlendirmek amacıyla ses ve diğer vücut hareketleriyle oluşturduğumuz bir eylemdir” (Kaya, 2019: 11).
- “Konuşma, dilin sözlü boyutunda olan, insanların dile ait sesleri kullanarak doğal olarak üretebildiği, duygu ve düşüncelerin işitsel yolla karşılıkine aktarılmasına imkân sağlayan bir eylemdir” (Şahin, 2019: 104).
- “Evet, konuşma bir düşünce alışverişi, bir başka deyişle yaşantılarımızı başkalarıyla paylaşma eylemidir” (Şahzâde, 2007: 81).
- “Yalın bir tanımla konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir” (Özdemir, 2011: 11).

Konuşma hakkındaki en genel tanım “duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılması eylemi” olduğu; hislerin, fikirlerin ve tasarımların şifahi olarak dışa vurulduğu/somut hâle getirildiği görüşüdür. Konuşmak için, birbirini doğrudan etkileyen zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik öğeler ile bir dilin tüm alt birimleri ve

kişinin özgün entelektüel/kültürel birikimi bir araya gelmelidir. Ayrıca konuşma becerisi, çoğunlukla sözlü iletişim kurmaya yönelik bir araç olarak görüldüğünden iletişimin tüm unsurlarını kapsar. Bu nedenle konuşmanın diğer alt başlıklarına geçmeden önce iletişimin genel tanımlarını hatırlamak yerinde olacaktır.

İletişim: İletişim, konuşmaya en çok atfedilen amaç ve işlevdir (Doğan, 2009: 187). İletişim (bildirişme) “bir bilginin, bir niyetin, ilkel ya da ergin bir işaret dizgesinden yararlanılarak bir zihinden başka bir zihne ya da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılmasıdır” (Aksan, 2009: 44). Sosyal ve bireysel hayatın şekillenişinin, ilerleyişinin, aktarımının ve değişiminin merkezi kuvveti iletişimdir (Şahin, 2019). İletişimin en temel öğeleri kaynak, mesaj ve alıcı iken bu öğeleri destekleyen diğer unsurlar kod, kanal ve geri bildirimdir.

Kaynak (verici/gönderici), aktarılacak bir mesajı olduğu için iletişimi başlatan ana ve zorunlu unsurdur (Aziz, 2016). Kaynak, bir kişiden veya gruptan meydana gelebilir, bireysel ya da kurumsal temsil hakkına sahip olabilir. Kaynağın sahip olduğu özellikler (amacı, ifade gücü, tutumu, inançları, davranışları, statüsü, demografik özellikleri, bilgisi, kültürel birikimi vb.) iletişimin niteliğini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkiler (Işık, 2018). Mesaj (ileti) kaynağın alıcıya duygu ve düşüncelerini aktarmak için kullandığı görsel ya da işitsel sembollerden/ simgelerden oluşan anlamlı ifadelerdir (Akgöz ve Sezgin, 2009). Mesajın içeriği, mesajı oluşturan görsel ve işitsel sembollere/simgelere kod adı verilir ve bu kodlara her iki taraf için de (kaynak ve alıcı) ortak anlamlar yüklenmiş olması gerekir (Koçyiğit, 2018). Alıcı, kodları çözümleyerek (kod açılma) mesajın içerdiği anlama ulaşır. Mesajın temel yapı taşlarını oluşturan kodların taşındığı araç ise kanaldır. Kaynakla alıcı arasındaki ileti akışını sağlayan yol ya da biçim olarak da ifade edilen kanal, doğrudan veya dolaylı olarak işlevsellik gösterebilir (Güngör, 2018). Doğrudan iletişim kurmaya yarayan kanallara doğal yollardan oluşan sesler, insan konuşması ile jest ve mimikler örnek olarak verilebilirken dolaylı (yapay) iletişim kanalları arasında yazılı metinleri taşıyan materyaller (kitap, dergi, gazete, defter, taş tablet, yazıt vb.), teknolojik araçlar (telefon, televizyon, bilgisayar, radyo vb.) ve diğer görsel materyaller (tablo, fotoğraf, heykel vb.) yer almaktadır (Akgöz ve Sezgin, 2009). İletişimin diğer temel yönünü oluşturan alıcı, kaynağın mesajı iletmeyi hedeflediği kişi/kişiler veya kurumlardır. İletişimin eksiksiz biçimde gerçekleşmesi için mesajın alıcıya ulaşması; alıcı tarafından algılanması, çözümlenmesi, anlamlandırılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Koçyiğit, 2018).

Bu bağlamda alıcı, yeterli zihinsel kapasiteye ve konuyla ilgili bilgi birikimine sahip olmalıdır (Akca, 2014). Geri bildirim (geri besleme), iletişimin tek seferlik bir eylem değil süreç olmasını sağlar. Kaynak tarafından iletilen mesajın alıcıda oluşturması beklenen tepki, alıcının bağlamdan kopmadan yeni bir mesaj oluşturup aktarmasıdır. İletişim sırasında bu durumun bir döngü hâline gelmesi ve kaynakla alıcının anlık olarak yer değiştirmesi beklenir (Işık, 2018). Ancak bazen geri bildirim anında verilmeyip geciktirilebilir, olumsuz veya eleştirel olabilir ya da kaynakla aynı kanalı paylaşmayabilir (Akgöz ve Sezgin, 2009). İletişime yönelik olan bu altı kavramın (kaynak, alıcı, mesaj; kod, kanal, geri bildirim) yanı sıra bazı kaynaklar ortamı, çevredeki gürültüyü, gönderilen mesajın duyu organları tarafından algılamasını (filtreleme) da iletişimin temel öğeleri arasında kabul eder (Güngör, 2018).

Farklı iletişim biçimleri (sözlü, yazılı-görsel, teknik) arasında konuşma becerisini içeren tür, sözlü iletişimdir (Çağlar ve Kılıç, 2011). Bilinen en eski anlaşma aracı olan sözlü iletişimde, kaynak ve alıcı genelde yüz yüzedir ve mesajlar belirli bir dilin sistemi içerisinde kodlanır (Işık, 2018). Konuşma iletişim unsurları açısından düşünüldüğünde: konuşmacı kaynak, dinleyici alıcı, konu mesaj, kullanılan dile ait sözcükler kod ve ses kanal konumundadır. Aktif dinleyici ile konuşmacı arasında devam eden diyaloglar ise sözlü iletişimin en açık anlık geri bildirim örneğidir.

2.1.2. Konuşmada Temel Kavramlar

Konuşma becerisinin temel unsurları arasında ses, sesletim (telaffuz), üslup, parça üstü birimler (vurgu, tonlama, durak, ulama, ahenk), konu, beden dili gibi elemanlar öne çıkar. İyi bir konuşmanın inşa edilmesi, konuşmayı temelden etkileyen bu kavramların yerli yerinde ve etkili biçimde kullanılmasına bağlıdır.

2.1.2.1. Ses

“Ses” kelimesi Türkçe sözlükte “Kulağın duyabildiği titreşim, seda, ün/ akciğerlerden gelen havanın ses yolunda oluşturduğu titreşim (dil bilimi) / Duygu ve düşünce (mecaz)/ Herhangi bir davranış, tutum karşısında uyanan ruhsal tepki (mecaz), aralarında uyum bulunan titreşimler (müzik)” (TDK, 2020) karşılıklarını bulur. Konuşmanın fiziksel boyutunu oluşturan ses, terim olarak ise “Akustik dalgaların, yani bir basınç kaynağıyla katı, sıvı ya da bir gaz ortamın sıkışıp genişlemesi şeklinde ilerleyen mekanik dalgaların işitme duyusuyla algılanabilen frekans bölgesi/ kulağın

algıladığı titreşim/ akciğerlerden gelen havanın etkisiyle sesleme örgenlerinde oluşan titreşim” (TÜBA, 2020) şeklinde ifade edilmektedir. Dil söz konusu olduğunda ise ses kavramı “parçalanamayan en küçük parça” olarak en temel birime karşılık gelir (Karaalioğlu, 1992: 11).

Kullanım alanına göre birden fazla anlama sahip olan ses kavramı, konuşma becerisinin vazgeçilmez unsurudur. Bu çalışmanın üzerinde durduğu mevzuyu, hem ses dalgalarının işitsel algıya hitap edebilme düzeyi hem de konuşanın belirli bir dilde iletişim amacıyla oluşturduğu ve dinleyicinin algılayıp anlamlandırabildiği “konuşma sesleri” oluşturmaktadır.

İletişime dayalı bir konuşmada, sesin dinleyici tarafından nasıl işitildiğine ve anlamlandırıldığına dikkat etmek gerekir. Dinleyiciler sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri tek tek duysalar da bir bütün olarak algılar ve değerlendirirler. Bunun için de yukarıda belirtilen niteliklere dikkat etmenin yanı sıra sesin iyi kullanılması ve dinleyenler üzerindeki etkisini arttırması için “akıcı, eğilir- bükülür ve esnek; açık, net ve anlaşılır, doğal ve pürüzsüz” olmasına özen gösterilmelidir (Gündüz, 2013: 97-98). Sesin kuvvetsiz/zayıf, titrek, tiz ve keskin olmamasına da dikkat edilmelidir (Sazak, 2020).

2.1.2.2. Boğumlanma (Artikülasyon)

Konuşma sürecinin başlangıcında oluşan sesler, akustik açıdan şekillenmemiş ham seslerdir. Bu ham sesin dile ait seslere ve hecelere dönüşmesi için birtakım işlemlerden geçmesi gereklidir. Boğumlanma (artikülasyon) konuşma sırasında seslerin ve bu seslerle örülmüş hecelerin işitilebilir, ayırt edilebilir ve anlaşılabilir şekilde oluşturulması/ söylenmesi/ çıkarılabilmesidir (Özbay, 2007; Şahin, 2019). Bunun için de konuşma seslerinin oluşumunu sağlayan organların (bu yapılara konuşmanın fiziksel kısmında değinilecektir) doğru zamanda ve doğru şekilde hareket etmesi gereklidir (MEB, 2011).

2.1.2.3. Telaffuz (Sesletim)

Telaffuz kavramı “Dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü; kelimelerin, seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişi” (Korkmaz, 2007) olarak hayatımızda yer bulur. Yani kelimelerin hangi seslerden oluştuğuna, nasıl boğumlanacağına ve parça üstü birimlerin nasıl kullanılacağına

yönelik doğru bilgilerin konuşmaya bütünüyle yansıtılması, telaffuzu işaret eder (İşcan, 2015). İyi bir telaffuz için doğru boğumlanma ve prozodinin yanı sıra konuşulan dilin kurallarına da hâkim olunmalıdır. Konuşma sürecini olumsuz etkileyen tüm problemler, telaffuzu da doğrudan etkiler (Sever ve Topcuoğlu Ünal, 2020). Bu nedenle iyi bir telaffuz, hem konuşmayı oluşturan unsurların sağlıklı ve koordineli biçimde işleyişine hem de konuşulan dilin kaidelerine ne kadar uyulduğuna bağlıdır.

2.1.2.4. Parça Üstü Birimler

Konuşma becerisinde, söz varlığının ve dil bilgisinin ötesine geçerek anlatımın sınırlarını belirleyen birimler mevcuttur. Etkisi oldukça baskın olan parça üstü birimler, söze duygu değeri verme ve anlam ayırt etme gücüne sahiptir (Çerçi, 2013). Vurgu, tonlama, durak, ulama, ritim gibi unsurlardan oluşan parça üstü birimler “söz diziminin duygu ve düşünce anlamına uygun seslendirilebilmesi”, “sözün ezgisinin hissettirilebilmesi” için gereklidir ve konuşmanın akışını yönlendirirler (Erdem, 2013: 195). Bu birimlerin sözlü ifadeye yansması, konuşma prozodisi olarak bilinir (Keskin, vd., 2013). Parça üstü birimler, dinleyicinin konuşmacı hakkındaki yargılarının da merkezindedir. Dinleyici; konuşmacının duygusal durumunu (sevinçli, kızgın, üzgün vb.), amacını (sitem etme, talep etme, uyarma, vb.), tavrını (kaba, nazik, aceleci vb.) sesin tonundan ya da vurgulama biçiminden yola çıkarak tahmin eder (Gündüz ve Şimşek, 2014).

Vurgu; konuşmada hecelerin, kelimelerin, kelime gruplarının hatta cümlelerin diğer hece veya kelimelere/cümlelere oranla daha baskın biçimde seslendirilmesidir (Ünal, 2007). Vurgulanan heceler “diğer hecelere göre daha uzun bir solukla ve daha yüksek bir sesle” söylenir (Aycan, 2012b: 12). Vurgu, konuşmanın ahengini ve duygu değerini artırır (Sallabaş, 2011). Bir kelimeyi oluşturan hecelerde vurgu noktaları çoğunlukla belliyken kelimeler veya kelime gruplarının vurgusu anlama göre şekillenir (Tunalı, 2010). Türkiye Türkçesinde vurgu, birçok dile göre daha az şiddete sahip olduğundan konuşurken vurgulanmış noktaların belirlenmesi konusunda zorluklar yaşanabilir (Dursunoğlu, 2006).

Tonlama, sesin konuşma sırasında yükselip alçalması ile meydana gelen ahengi temsil eder (Tunalı, 2010). Tonlama, konuşmacının ve konuşmanın duygu değerini ortaya koyan en önemli birimdir (Coşkun, 2009). Zira konuşma sırasında tonlama

yapılırken ses verilmek istenen mesaja veya hissettirmek istenen duyguya göre alçalır, yükselir, sertleşir, yumuşar, inceler ya da kalınlaşır (Şahin, 2009).

Duraklar, konuşma sırasında kendi içinde anlam bütünlüğü olan söz dizimsel yapıları diğerlerinden ayıran anlamlı susuşlardır (Erdem, 2013). Duraklar, konuşmada nefes kullanımını doğrudan etkiler. Konuşmacıya solunum için fırsat veren durakların kaçırılması ya da yanlış kullanımı hâlinde konuşmacı düzensiz ve akıcılığı bozacak şekilde solumaya başlar (Şahin, 2009). Konuşmada anlamın açıklığa kavuşturulmasında önemli rol oynayan duraklar, yazılı metinlerde noktalama işaretleriyle sağlanan düzeni üstlenmiş olur (Şenbay, 1991). Duraklar, metnin akışına ve anlamına göre de kısalıp uzayabilir (İşcan, 2015).

Ulama, sessiz harfle biten kelimedenden sonra sesli harfle başlayan bir kelimenin geldiği durumlarda, sessiz ve sesli harfin beraber boğumlanmasıdır (Koçyiğit, 2013). Akıcılığı sağlayan temel faktörlerden biri olan ulama, konuşmanın pürüzsüz, sakin ve düzenli olarak ilerlemesini sağlar (İşcan, 2015). Ancak bazı kelimelerde ulamanın yapılması anlam karışıklığına neden olabilmektedir (Örneğin: Balkon açık/ Balkona çık). Bu tür karışıklıkları engellemek için sözcüklerden sonra durak veya anlam ayırt etme amacı taşıyan vurgu yapılır (Şenbay, 1991). Ulamayla ortaya çıkabilecek anlam karışıklıklarını engellemeye yönelik uzun soluklu duraklara “kavşak” adı verilir (Koçyiğit, 2013).

Konuşmanın anlamlı susuşlara (duraklara) bölünmesi ile elde edilen ritim, tekdüze anlatımdan kaçınmak ve dinleyicinin ilgisini canlı tutmak için başvurulan bir diğer parça üstü birimdir (Akkaya ve Ünal, 2016). Ritmi meydana getiren durakların miktarı ve uzunluğu, cümlenin söylenişine/okunuşuna anlamın yanı sıra hareket de katar Böylece diğer parça üstü birimlerle birlikte konuşmacıyı monotonluktan uzaklaştırır ve dinleyiciye anlamı yapılandırması için fırsat verir (Özbay, 2007). Ritim, ayrıca konuşmaya müzikalite kazandırarak söyleyişin daha estetik bir hâl almasını sağlar (Şahin, 2019).

2.1.2.5. Dil, Kelime ve Kavram Bilgisi

Genel olarak iletişimin özelden de sözlü ve anlamlı ifadenin zorunlu koşulu, belli bir dil ve bu dile bağlı kurallar ile kelime ve kavram bilgisidir (Şahin, 2009). Bireyler ancak ortak dil sistemine ait kurallar ve söz varlığı vasıtasıyla anlaşabilirler (Aksan,

2009). Dil kurallarına yönelik farkındalığın artması, dil becerilerinin sergilenmesinde daha dikkatli ve özenli bir yaklaşımı doğurur (Demirgüneş, 2019).

Konuşmacının ifade becerisi ile kelime hazinesi arasında önemli bir bağ mevcuttur (Şahin, 2019). Bireyin zihninde anlamlandırabildiği kelime ve kavramlar, aktif ve pasif olmak üzere iki yönlü olarak kabul edilir. Pasif söz varlığı, alıcı dil becerileri (okuma-dinleme) sergilenirken bağlamdan kopmadan idrak edilen ancak ifade edici dil becerilerine (konuşma-yazma) yansımaya sahip kelimelerdir (Ünveren, 2020). Aktif söz varlığı, sözlü ve yazılı anlatımda yararlanılan kelimelerdir. Dil eğitimi sırasında kelime ve kavram bilgisinin artması; bu artışın aktif ve pasif söz varlığı arasında ciddi bir mesafe olmayacak şekilde genişlemesi; eğitim kademelerinde yükseldikçe de konuşmanın içeriğinin zenginleşmesi beklenir (Yıldız, vd., 2013). Aktif olarak kullanılan kelime miktarı arttıkça ifade gücü de artmakta ve iletişime yönelik sorunlar azalmaktadır (İşcan, 2015). Konuyla ilgili bir diğer husus da konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklardır. Türkçede sayıları çok olmamakla beraber, İstanbul ağzından kaynaklanarak, bazı kelimelerin yazıldığından farklı biçimde telaffuz edilmesi beklenir (gelecek zaman eki; burada/burda, şurada/şurda gibi kelimelerdeki ses düşmeleri vb.). Bu durum, konuşma becerisi açısından farklı davranış biçimlerine neden olabilir (Akın, 2015).

Konuşmanın dile ilişkin boyutlarından bahsederken üslubu da dikkate almak gereklidir. Anlatıcının üslubu, kelime seçimini ve oluşturduğu dil birimlerindeki özgünlüğünü yönlendirir (Karahancı, 2017). Sözlü ifade geçerli olduğundaysa prozodi ve beden dilinin de üslubu tamamladığı düşünülmelidir. Her konuşmacı, kendi üslubunu belirlerken her konuşmanın da özgün bir üslubu olur. Konuşmacının sözü “nasıl söylediği” ile ilgili olan üslup “inandırıcılık, içtenlik, etkileyicilik, serbestlik, akıcılık, duruluk, doğallık, açıklık, kuvvet, imgeleştirme, incelik, duyarlık, çeşitlilik veya hareket” gibi nitelikler aşılamalıdır (Ünalın, 2007: 37-39).

2.1.2.6. Amaç ve Konu

Her konuşmanın belli bir amacı ve bu amaçla ilintili bir konusu vardır (Yalınkılıç, 2019). Konuşmanın amacı: bir duyguyu ya da düşüncüyü ifade etmek, bir fikri aşlamak, bilgilendirmek, cevap vermek, paylaşımda bulunmak ya da sadece rahatlamak olabilir. Konuşmanın dinamiğine de bu duygu ve düşünceler karar verir (Sağlam, 2010). Konuşmanın konusu; kullanılacak kelimelerin ve dil yapılarının neler

olacağını, kavramsal çerçeveyi ve konuşmacının üslubunu da doğrudan belirler (Gündüz ve Şimşek, 2014). Yani sözlü ifade süreci, belirli bir amaca yönelik olarak yapılandırılan konuya göre şekillenir (Çongur, 2002).

2.1.2.7. Beden Dili

Beden dili; jest (baş, el, kol, ayaklar ve bacaklar) ve mimiklerin (gözler, kaşlar, ağız, dudak, çene, alın, burun, kulaklar) sergilediği duruş ve davranış biçimleri olan “yüz ifadeleri, baş hareketleri, el kol hareketleri, pozisyon ve duruş, ayakta durma-turma, bacaklar ve ayakların kullanımı ile bedensel temas” gibi konuları kapsar (Çalışkan ve Kılıç, 2018: 52). İletişimin “sözsüz” boyutunu oluşturan beden dili; konuşmanın amacını, anlamını ve niteliğini doğrudan etkiler (Şahin, 2009). Beden dilini tamamlayan diğer unsurlar, giyim tarzı ve takılar gibi dış görünüşü meydana getiren parçalardır ve bu nedenle seçilen kıyafetler ve kullanılacak renklerde, girilecek sözlü iletişimin amacı ve hedef kitlesine uygun bir hazırlık yapılmalıdır (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018). Dış görünüş konusundaki çaba dinleyicilerde, anlatıcının kendilerini değerli ve önemli gördüğü ve ciddiye aldığı hissini uyandırır. Ayrıca dinleyici ile konuşmacı arasındaki mesafeye dikkat etmemek, samimi olunmayan dinleyicinin kişisel alanına girecek kadar yakın davranmamak da sözsüz iletişimi zedeleyen durumlardır (Sezen, 2020).

Dinleyicide uyandırılmak istenen duygu ve düşüncelerin başarısı; konuşmanın içeriğinde, amacında, konuşmacının üslubu ile beden dilinin ne kadar uyumlu olduğunda saklıdır (Kaya, 2019). Kimi zaman beden dilinin tüm iletişimin yarısından fazlasını belirlediği düşünülür (Çetinkaya Edizer, 2019). Beden dili, söylenenleri desteklemeli ve dinleyici üzerinde görsel olarak iyi bir intiba bırakmalıdır. Anlatılanlar ile kullanılan beden dili arasındaki uyumun derecesi, dinleyicinin konuşmacıya ne kadar inanacağını, güvенеceğini, destekleyeceğini ve onu ne kadar ciddiye alacağını belirler (Ünal, 2007). Jest ve mimiklerin birbirleriyle de uyumlu olması gerekmektedir. Yüz ifadesi çok şey anlatırken beden sabit kalıyor veya farklı anlamlara gelebilecek şekilde hareket ediyorsa ya da el-kol hareketleri canlıyken yüz ifadesi ve bakışlar donuk ve boş kalıyorsa dinleyici, konuşmacının samimiyetini ve mesajın doğruluğunu sorgular (Koçyiğit, 2013).

2.1.3. Konuşmada Zihinsel, Fiziksel ve Psikososyal Süreç

Konuşma becerisi zihinsel işleyişin, fiziksel koordinasyonun ve psikososyal etkileşimin ortak ürünüdür. Konuşmanın fiziksel yönü, sesin oluşumu ve boğumlanması; zihinsel boyutu “düşüncenin meydana gelişi”, psikolojik yönü “ilgi, istek ve tutumlar”; sosyal karşılığı ise “söze dökülenleri anlamlandırma ve verdiği değer” ile bağlantılıdır (Maden, 2020: 25).

2.1.3.1. Konuşmada Zihinsel Süreç

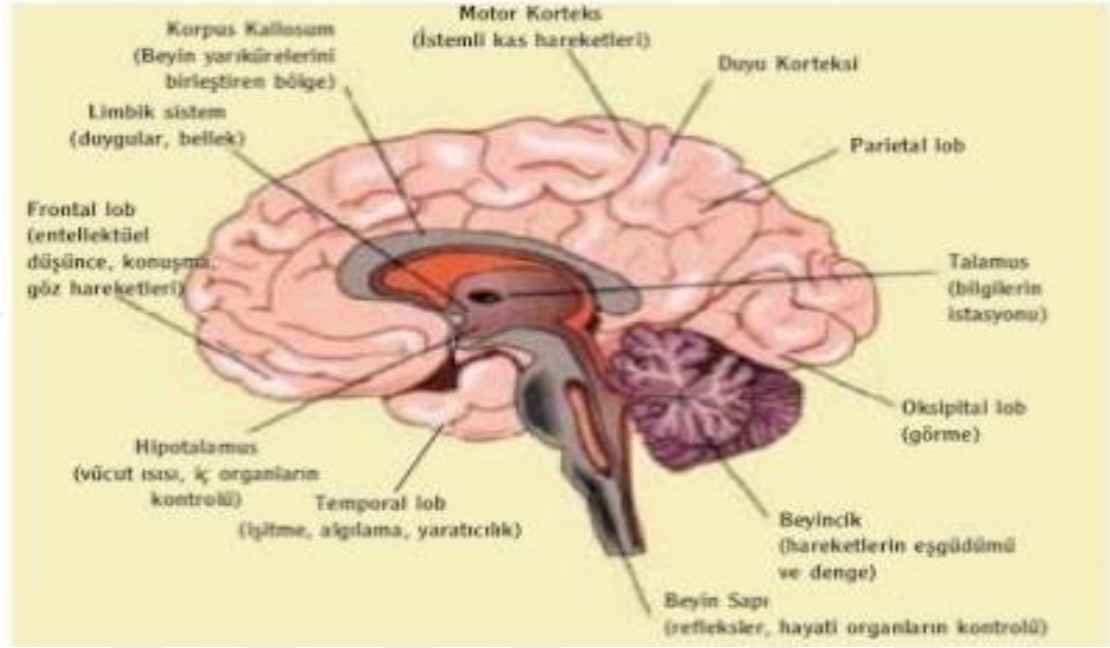
İnsana özgü tüm beceriler gibi konuşma da zihinde başlar ve yönlendirilir. Konuşmanın zihinsel boyutunda düşünce (bilinç) düzeyi, kelime-kavram bilgisi, beyinde dil ve konuşmayı etkileyen merkezi noktalar/bölgeler ile konuşmanın eylem olarak ortaya çıkmasını sağlayan sinir sistemi hareketleri vardır.

Düşünce: Konuşmanın genel tanımlarında “bir isteğin, düşüncenin ya da duygunun aktarılması” vurgulanırken söz konusu aktarımın arka planında da anlama-ifade etme kapasitesini harekete geçiren bilinçli bir sürecin olması beklenir (Özbay, 2007: 93). Bu sürecin ilk basamağı, konuşmanın amacını ve içeriğini meydana getirecek iletilerin oluşmasıdır (Kemiksiz, 2019). Zihin, soyut ve sınırsız boyutunda oluşan bu bilgi ve düşünceleri, iletişimde kullanılacak dilin söz varlığını ve kurallarını içeren iletiler hâlinde tasarlar (Demir Atalay, 2019). Düşüncenin şekillenmesi de iletilerin şekillenmesi ve yeni iletilerin çözümlenip anlamlandırılması ile devam eder. Vygotsky (1998: 179) bu durumu, “düşünceden sözcüğe, sözcükten düşünceye durmadan gidip gelen bir hareket” olarak görür.

Beynin Anatomik Yapısı ve Konuşma: Dil becerileri sergilenirken, beynin farklı bölgeleri ve bu bölgelerdeki merkezi sinir sistemleri aktiftir. Konuşmayı da içerisine alan tüm dil becerileri, beyindeki bu birbiriyle bağlantılı sistemlerin ve sinir hücrelerinin eşgüdüm içerisinde çalışmasıyla ortaya çıkar.

Beyin, sağ ve sol hemisfer olarak adlandırılan ve sinir ağları ile birbirine bağlanmış iki yarım küreden ve dört lobdan (frontal, oksipital, temporal ve parietal) meydana gelir. Her bir merkezi sinir noktasının dil becerilerinin sergilenmesi açısından önemli görevleri vardır (Schnelle, 2010). Sol hemisfer, bilişsel işlemler olarak bilinen “algılama, düşünme, düşündüklerini ifade edebilme, anlama, matematiksel yetenekler, mantıklı olma, konuşma” becerileri ile ilişkiliyken sağ hemisfer “duygulanım,

duygulanımı dışı vurma, yüzleri tanıma, sözel olmayan (non-verbal) iletişimi izleyebilme, yetiler ve yaratıcı sezisel/ sanatsal yeteneklerle” ilgilendir (Üngüren, 2015: 197). Konuşma, aktif olarak beynin tüm birimlerinden etkilenirken özellikle serebral korteks (beyin zarı) ve sol yarım küredeki bölgelerin (frontal lob, temporal lob, limbik sistem) sözlü ifadeyi daha fazla etkilediği fark edilmiştir (Korkmaz, 2020).



Şekil 1. Beynin bölümleri (Kaynak: Şenel, 2003: 4).

Beynin anatomik yapısı içerisinde yer alan *Broca alanı* ve *Wernicke alanı*, konuşma becerisini doğrudan etkilediği tespit edilen yapılardır (Aytan ve Güneş, 2020). Bu iki alan, 19. yüzyılda “anlama ve anlatma” becerilerinde sorun yaşayan hastaların beyin yapılarının incelenmesiyle keşfedilmiştir.

Wernicke Alanı: Temporal lobun üst kısmında yer alan bu bölge, kelimelerin/kelime gruplarının tanındığı bölgedir ve konuşulanların anlamlandırıldığı merkez olarak kabul edilir (Ardila, vd., 2016). Konuşma sırasında işitilen dil öğeleri; çözümlenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması için Wernicke alanına aktarılır (Aytan ve Güneş, 2020). Dile ilişkin veriler, Wernicke alanında anlamlandırılıp yorumlandıktan sonra ifade edici dildeki karşılığını bulmak/motor tepkiler oluşturmak üzere Broca alanına yönlendirilir (Temizyürek, vd., 2014).

Bu alanın keşfi, 1874 yılında Carl Wernicke tarafından gerçekleştirilmiştir. Wernicke, dili anlama yeteneğinde sorun olan, akıcı ancak anlamsız konuşmalar üreten

bir hastanın beynine otopsi uygulama fırsatı bulur. Yaptığı incelemede, bugün kendi adıyla anılan bölgenin hasarlı olduğunu keşfeder (Saffran, 2002). Wernicke afazisi, Wernicke alanında meydana gelen problemlerin neden olduğu rahatsızlıktır. Bu afazi türünde kişi, dili “anlamlandırma” konusunda sorun yaşar (Binder, 2017). “Akıcı afazi” olarak da bilinen bu dil probleminde kişiler, dinlediklerini ve okuduklarını anlamakta zorlanır; konuşurken ve yazarken ise akıcı, dil bilgisi açısından doğru ancak anlatım-bağlam açısından eksik hatta saçma cümleler kurar (Aydın, 2019).

Broca Alanı: Pierre Paul Broca 1861’de, dil ve dudak yapısında sorun olmamasına ve konuşulanları çoğunlukla anlayabilmesine rağmen kendisini ifade edemeyen, bağlama uygun kelimelerle akıcı ve anlamlı cümleler kuramayan felçli bir hastası hakkında rapor hazırlar. Broca, ölen hastasının beynini incelediği otopside “sol ön lobunda, ağız ve dil motor korteksinin hemen önünde sıvı dolu bir boşluk bulur” ve bugün kendi adıyla anılan bu bölgenin ifade edici dil becerilerini yönettiğini fark eder (Nishitani, vd., 2005: 60).

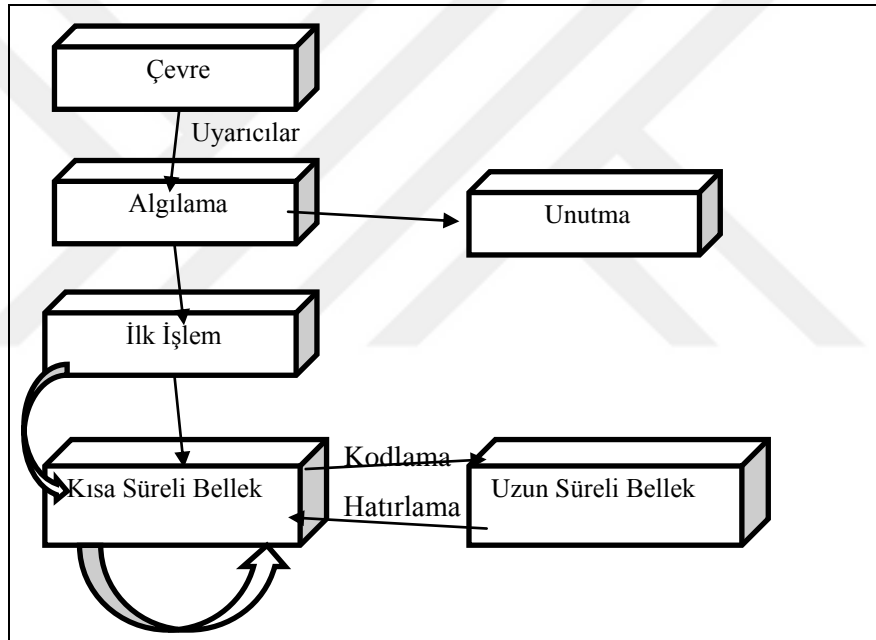
Broca alanı, kelimelerin dil bilgisi kurallarına uygun bir yapı içerisinde anlamlı örüntüler (kelime grupları ve cümleler) oluşturmasını, konuşma ilkelerinin uygulanmasını ve parça üstü birimlerin kullanılmasını sağlayan yapıdır (Grodzinsky ve Santi, 2008). Bu bölge, zihinde var olan kelimeleri seçerek hem ele alınan konunun içeriğine hem de konuşulan dilin gramer yapısına uygun biçimde bir araya getirip organize eder (Flinker vd., 2015). Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmalar, Broca alanının anlamlı kelime grupları ve cümleler kurmanın yanı sıra okuma-dinleme becerileri ve belirli jestlerin yorumlanmasında da etkin rol oynadığını göstermiştir (Altunkaya, 2017).

Broca alanında meydana gelen hasarlar, *Broca afazisi* olarak bilinen sorunlara neden olur. Broca afazisine sahip bireyler kelimeleri bir araya getirip söz dizimsel açıdan doğru cümleler kurmakta zorlanır; bir ya da birkaç kelimeyi tekrarlayıp durur; karmaşık yapıya sahip cümleleri anlamakta sorun yaşar (Aytan ve Güneş, 2020). Bu bölgenin hasarı; konuşmada vurgu, tonlama, ezgi gibi birimlerin de doğru biçimde ayarlanmasını engelleyerek akıcı konuşmayı zorlaştırır (Temizyürek, vd., 2014).

Bilgiyi İşleme Kuramı ve Hafıza (Bellek): Bilgiyi işleme kuramı, yeni bilgilerin beyinde “nasıl edinildiğini, işlendiğini, kaydedildiğini ve hatırlandığını” ortaya koymaya çalışan ve belleğin işleyişini ele alan teoridir (Sert Ağır, 2017: 292).

Konuşmanın içeriğini oluşturan deneyimler, bilgiler, tasarımlar, değerlendirmeler ile kullanılan dilin kelime-kavram havuzu bellekte yer alır ve bu nedenle konuşmanın belleğin işleyişi ile güçlü bir ilişkisi vardır (Özbay, 2007). Bu durum bizi, konuşmanın zihinsel boyutu ile belleğin işleyişini açıklayan bilgiyi işleme kuramını beraber ele almaya iter.

Belleğin işleyişi ve bilginin yapılandırılması üç aşamada gerçekleşir. İlk aşama, uyarıcıların duylara ulaşmasıyla başlayan “duyusal kayıt”; ikinci aşama, uyarıcıların fark edilip anlamlandırıldığı *kısa süreli bellekteki* işlemler; üçüncü aşama da anlamlı bilgi ve deneyimlerin kaydedildiği ve gerekli zamanlarda çağrıldığı *uzun süreli belleğe* geçiştir (Aytan ve Güneş, 2020). Bilginin yapılandırılması süreci görsel olarak aşağıdaki şemadaki hâliyle düşünülebilir:



Şekil 2. Belleğe işleme süreci (Kaynak: Sert Ağır, 2027: 292)

Duyusal Kayıt: Günlük hayatta çevremizden gelen yüzlerce uyarıcıya aynı anda maruz kalırız. Beş duyumuzun birine veya birkaçına hitap eden uyarıcılar, ilk olarak “duyusal kayıt” olarak bilinen ve gelen bilginin dikkate alınıp alınmayacağına karar vermek için kısa süreliğine kaydeden sınırsız kapasitedeki işlem mekanizmasına ulaşır (Sert Ağır, 2017). Duyusal kayıta oluşan bilgiler, çok kısa bir süreliğine tutulur ve çoğunlukla biz fark etmeden silinir. Herhangi bir uyarıcıyı fark etmemiz için ise duyusal kaydın bu uyarıcıyı önemli olarak görüp silmeden kısa süreli belleğe yönlendirmesi gerekir (Ünveren, 2020). Duyusal kaydın bir uyarıcıyı önemseyip kısa süreli belleğe

göndermesi için söz konusu uyarıcılar; kişinin güdülenme düzeyi, beklentisi, ilgisi, dikkati ve gereksinimlerine hitap edecek nitelikler taşınmalıdır (Aytaç ve Güneş, 2020).

Kısa Süreli Bellek: Oldukça sınırlı bir kapasitesi olan kısa süreli belleğe ulaşan bilgiler, farklı işlemlere tabi tutulur. Kısa süreli bellek (diğer adıyla işleyen bellek) duyuşal kayıt yoluyla algılanmış olan yeni bilgiyi, uzun süreli bellekteki eski bilgi ve deneyimlerden yararlanarak işler ve anlamlandırır (Sert Ağır, 2019). Zihinsel aktivitelerin oldukça yoğun olarak yer aldığı bu süreçte, duyuşal kayıttan gelmiş olan bilgi, uzun süreli bellekteki örüntüler kullanılarak yapılandırılırken algılanan uyarıcıya verilecek tepkiler de belirlenmiş olur (Onan, 2012). Fark edilmiş, anlamlandırılmış hatta gerekli davranışların sergilenmesini sağlamış olan bilgi, uzun süreli belleğe aktarılmazsa silinir (Ünveren, 2020). Silinmeyen bilgiler ise ihtiyaç duyulduğunda kısa süreli belleğe yeniden çağrılmak/kullanılmak üzere uzun süreli belleğe kaydedilir. Bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesi için tekrarlama, gruplama, örgütleme, anlamlandırma, dikkat, görselleştirme, ilişkilendirme, bilgiyi izleme, yönetme gibi stratejiler gerekebilir (Maviş, 2015). Doğru şekilde kodlanmış ve organize edilmiş bilginin kısa süreli belleğe işlenmek üzere geri çağrılması kolaylaşır ve bu durum bilgiyi işleme sürecini hızlandırır (Onan, 2012). Aksi takdirde bilgi tam olarak kaydedilmeden silinmiş olur veya eksik/yanlış kaydedilen bilginin gerektiğinde hatırlanması zor, bazen imkânsız hâle gelir. Örneğin konuşma sırasında akıcılığı olumsuz yönde etkileyen gereksiz ses ve sözcükler, gerekli bilgiye ve sözcüklere ulaşmada zorluk yaşayan belleğin kendisine gereken zamanı sağlamak için verdiği tepkilerdir (Akkaya ve Ünal, 2016).

Uzun Süreli Bellek: Kısa süreli bellekte işlenen ve kaydedilmesi gerekli görülen bilgi, uzun süreli belleğe iletilir ve bir dizi biyokimyasal işlem sonucunda kalıcı olarak zihindeki yerini alır. Yeni bir bilgi oluşurken beyinde protein bazlı enzimler salgılanır, nöronlar (sinir hücreleri) diğer nöronlarla dentrit ve aksiyon adı verilen uç kısımlardaki uzantılar yardımıyla birleşerek sinaptik bağlar oluşturur ve bu bağlar elektriksel akımlar şeklinde gelen yeni bilgileri belleğe iletir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Öğrenmenin gerçekleştiği alan olan uzun süreli bellekteki bilgiler depolanmış biçimde saklanır ve ihtiyaç hâlinde kısa süreli bellek tarafından aktifleştirilerek yeni bilgilerin işlenmesi için geri çağrılır (Ünveren, 2020). Kapasitesi sınırsız olan uzun süreli bellekte, geçmişte edindiğimiz her türlü bilgi, deneyim, anı, duygu, düşünce, tasarım vb. yer alırken içinden bulunulan zaman ile gelecekteki yeni bilgi ve deneyimlerin oluşumu da bu yapının sorunsuz biçimde işleyişine bağlıdır (Engin, vd., 2008).

Uzun süreli belleğin kendi içerisinde farklı boyutları vardır. Bilgi, gizli (örtük) veya açık olarak kaydedilmesinin yanı sıra bildirimsel (ne olduğu bilmek), işlemsel (nasıl olduğunu bilmek) ve durumsal (ne zaman ve nasıl olduğunu bilmek) niteliklerine göre de işlenir (Maviş, 2015). Belleğin diğer boyutları ise anılarımızın- deneyimlerimizin saklı olduğu anısal bellek; bilgilerin diğer bilgilerle beraber işlendiği ve çeşitli öğrenme şemaları içerisinde yer aldığı anlamsal bellek; davranışları yönlendiren işlem basamaklarının depolandığı işlemsel bellektir (Onan, 2012).

Konuşma sürecinde duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek arasındaki etkileşim oldukça yoğun biçimde ortaya çıkar. Konuşmacı, önce dikkatini çeken bir uyarı ile karşılaşır. Bu uyarıcı başka bir konuşmacı, konuşmacıyı bekleyen dinleyiciler, ifade edilmesi gereken istek ve ihtiyaçlar ya da başka birinin dikkatini çekme amacıyla iletişimi başlatmaya yönelik mesajlar olabilir. Süreç başladıktan sonra konuşmacı, konunun içeriğine göre sürekli olarak eski ve yeni bilgileri bir araya getirerek çeşitli iletiler oluşturur ve/veya gelen iletileri işler. Konuşmanın içeriğini oluşturan verilerin yanı sıra edinilen dile ait sözcükler ve dilin yapısal verileri de uzun süreli bellektedir (Ünveren, 2020).

2.1.3.2. Konuşmada Fiziksel Süreç

Konuşma becerisinin fiziksel boyutu, konuşma organları veya konuşma aygıtları olarak bilinen yapıların kullanımını ve kontrolünü kapsar. Bu sürece nefes alışverişini sağlayan organlar (diyafram, akciğer, göğüs kafesi, soluk borusu, yutak), ses telleri ve gırtlak, geniz ve ağız boşluğu ile bu bölgede bulunan yapılar (burun, dil, küçük dil, alt ve üst damak, diş, çene, dudak) dâhildir (Altunkaya, 2017; Bozkurt, 2019). Bu fiziksel yapılar, bütünlük içerisinde çalışarak konuşmanın meydana gelmesini sağlar. Ayrıca sesin doğru, etkili ve sağlıklı biçimde kullanılıp boğumlanması için eğitilmesi de gerekebilir (Evren, 2013).

2.1.3.2.1. Sesin Oluşumu

Konuşma seslerinin ve boğumlanmanın meydana gelmesinden “solunum (diyafram, karın kasları, akciğer, kaburgalar), titreşim (gırtlak) ve yankı (soluk borusu, göğüs, gırtlak bölgesi, yutak, ağız, alt çene, damak, burun ve sinüsler)” gibi işlevleri yürüten bölgeler sorumludur (Evren, 2013). Diğer bir anlatımla işittiğimiz konuşmalar; soluduğumuz havanın gırtlak bölgesinde yer alan ses tellerinden geçip üst solunum

yolunda yer alan doku ve organlara farklı şekillerde (çarpma, sürtünme ve yankılanma gibi) temas etmesiyle boğumlanan ve dinleyici tarafından işitme mekanizması ile algılanan ses dalgalarından meydana gelmektedir (Vergili, 2017).

Solunum ve Solunum Organları: Konuşmayı ortaya çıkaran eylemler soluk alma ile başlar ve soluk verme sırasında harfler, kelimeler ve cümleler oluşur. Bu nedenle konuşmayı iki nefes arasındaki sürecin belirlediğini söylemek yanlış olmaz (Şenbay, 1991). İyi bir konuşmacı, söz söylerken soluk alışverişini doğru biçimde ayarlayabilir ve solunumu gerçekleştiren organlara hakimdir (Er, 2013). Konuşmada etkili olan organların nefes ile ilgili olanları “burun, diyafram, karın kasları, akciğer, kaburgalar ve soluk borusu” olarak sıralanabilir (Evren, 2013).

Burun, solunum sırasında dışarıdaki havayı içeri çekerek ısıtır, nemlendirir, temizler, soluk borusundan akciğerlere gönderir ve kullanılmış havanın dışarı atılmasını sağlar. Sesin oluşumu için gereken solunum sürecine katkı sağlayan burun ve burun boşluğu aynı zamanda ses dalgalarının genliğini arttıran rezonans bölgelerindedir (Aytan ve Güneş, 2020) Akciğerler, sesin oluşumu için gerekli olan havanın depolandığı ve konuşma sırasında ses tellerine doğru itildiği organdır (Erdem, 2013). Nefes alırken akciğerlerde yer alan broşlar havayla dolar ve akciğer, göğüs kafesi ile birlikte genişleyerek şişer. Göğüs boşluğunu karın boşluğundan ayıran diyafram, solunum sırasında akciğerin kapasitesini arttırarak ve iç basıncı dengeleyerek nefes alışverişinin düzenli biçimde sürdürülmesini sağlar (Evman ve Doğruyol, 2013). Kubbe şeklinde olan ve farklı kuvvetlerdeki kas liflerinden meydana gelen bu yapı, sağlıklı olduğu ve aktif biçimde kullanıldığında solunum kapasitesi üzerinde %70 oranında etkilidir (Liman ve Topçu, 2010). Diyaframın etkin kullanımı sesin daha gür ve canlı çıkmasına yardım eder (İşcan, 2015).

Soluk alırken nefesin solunum organlarının ne kadarına ulaşabildiğine dikkat edilir. Bu anlamda konuyla ilgili olarak üç farklı nefes alış şekline söz edilir. Akciğerlerin ne kadar etkin kullanıldığı ile ilgili olan solunum biçimleri diyafram nefesi, göğüs-kaburga nefesi ve omuz nefesidir.

- *Diyafram Nefesi:* Soluk alışverişi sırasında diyafram kası her zaman ve herkes tarafından aynı ölçüde (hatta bazen hiç) kullanılamaz. Güçlü bir soluk, dolayısıyla güçlü bir ses için diyafram aşağı yukarı (şişip inerek) hareket eder. Akciğerlerin üst ve alt loblarının havayla dolarak diyafram kasını aşağı doğru ittiği, böylece alınabilecek hava kapasitesinin de arttığı bu solunum türünde sesin uzun süre ve yüksek düzeyde çıkması sağlanır

(Koçyiğit, 2013). Soluk almanın konuşma üzerindeki etkisi sebebiyle diksiyon çalışmalarında konuşmacının (özellikle kalabalık bir grup karşısında uzun bir konuşma gerçekleştirecekse) diyafram nefesi almasına yönelik etkinliklerde bulunulur (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018).

- *Kaburga Nefesi:* Solunum sırasında havanın daha çok akciğerin üst kısımlarına dolduğu, alt kısımlara daha az indiği bu tür nefes alışverişinde diyafram kası etkili biçimde kullanılamazken kaburgalar akciğerle beraber genişler (Temizyürek, vd., 2014).
- *Omuz Nefesi:* Alınan soluğun daha çok akciğerlerin üst kısmına dolduğu omuz nefesinde diyafram aktif değildir ve akciğerler de etkin biçimde kullanılamaz. Üst göğüsün genişlemesi ile omuzlar, ense ve boyun kasları hareketlendiğinden bu tür soluk alma çabası omuz nefesi olarak bilinirken soluk alma kapasitesi azaldığı için konuşmayı sürdürmek de zorlaşır (Tunalı, 2010).

Ses Dalgasını Oluşturan (Fonasyon) Aygıt: Soluk borusunun üst kısmında yer alan ve gırtlak olarak da bilinen larenks, sesin ilk çıkış yeridir (Aycan, 2012b). Larenks: kıkırdak (üçü tek üçü de çift olmak üzere dokuz adet), zar, bağ ve kaslardan oluşan; dil kökü ile soluk borusu arasında yer alan; solunum, ses oluşumu ve yabancı cisimlerin soluk borusuna girmesini engelleme görevlerini yürüten silindirik biçimindeki yapıdır (Kamaşak ve Karapınar, 2019). Ses dalgaları, soluk verme sırasında gırtlaktan geçen havanın temas ettiği ses tellerinin (kord vokallerin) hareket etmesiyle oluşan titreşimlerden meydana gelir (Gerçeker, vd., 2008). Ancak işitilebilir ham (boğumlanmamış) sesi elde etmek için soluk verme sırasında oluşan basıncın (subglottik basınç) kord vokalleri harekete geçirecek düzeyde/kuvvette olması gerekir ki bu basınçtaki artış sesin şiddetini de artırır (Kılıç, 2002).

Konuşma sesine anlam ve duygu katan bazı nitelikler vardır. Bu nitelikler sesin doğru kullanımını, konuşmanın etkili olmasını ve konuşmacının bireysel özelliklerinin yansıtılmasını sağlayan frekans, yükseklik/ses perdesi, şiddet, tını, rezonans gibi kavramlara karşılık gelmektedir. (Aycan, 2012).

Frekans: Ses tellerinde bir saniyede gerçekleşen titreşim sayısına frekans adı verilir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018).

Rezonans: Rezonans, larenkste oluşan ses dalgalarının/titreşimlerin akustik olarak genişleyip güçlenerek kendi tınısını kazanmasıdır (Erdoğan, 2008). Rezonansın

oluşumunu sağlayan yapılar (rezonatörler), ağız ve burun boşlukları ile bu boşlukları saran sert veya yumuşak dokulardır (Güvenir, 2006).

Ses Perdesi (Yükseklik): Ses tellerinin saniyedeki titreşim sıklığına perde/yükseklik adı verilir (Akca, 2014). Sesin yüksekliği, akciğerlerden hava akımının gücü ve bu akımın ses tellerinde yarattığı titreşim miktarına bağlıdır (Şenbay, 1991). Üç temel ses perdesi vardır. Bunlar tiz (kafa), pes (göğüs) ve orta seslerdir (Akbayır, 2007). İnce ve yüksek frekanslı tiz seslerin ya da düşük frekanslı ve kalın pes seslerin dinleyiciyi rahatsız etme ihtimali bulunduğundan konuşma sırasında orta seslerin kullanımı önerilir (Şahin, 2009; Sezer, 2020).

Şiddet: Ses dalgalarının genişliğini ifade eden şiddet aynı zamanda sesin işitilebilme gücüdür (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018). Konuşurken ses tellerine yapılan hava basıncının miktarı yükseldikçe sesin şiddeti de artar; şiddeti artan ses gürleşip kuvvetlenerek daha fazla işitilir (Akbayır, 2007).

Tını ve Ses Rengi: Oluşum süreci aynı şekilde işlese de insan sesleri gırtlak, ağız boşluğu ve ön kafa boşluğu yapılarındaki nüanslar sayesinde birbirinden ayrılır ve farklı biçimde işitilir (Kaya, 2019). Tını, seslerin diğer seslerden ayrılmasını sağlayan temel özelliktir. Tını ve ses rengi çoğu kaynakta aynı kavram olarak ele alınsa da ses rengini “sesin tınısını oluşturan üst kısım tonların sayı ve şiddetiyle sesin meydana geldiği fiziksel ortam” olarak belirten kaynaklar da mevcuttur (Aycan, 2012b: 53). Ses tınısının pürüzsüz biçimde işitilmesi için tınılayıcı bölgelerin engelsiz olması ve aktif olarak kullanılması gereklidir (Akbayır, 2007). Ses tınısı temelde açık, koyu ve orta olarak üçe ayrılır. Kafa sesi olarak da bilinen açık tınının yoğunlaştığı yer ağız-burun boşluğunun üst tarafıdır ve bu ses daha çok canlı ve renkli bir anlatım isteyen konulara yöneliktir; koyu tını boğaz sesidir ve ağır, dramatik bir anlatım tarzına uygundur; orta tını ise daha rahat üretilen sesler olarak akademik-mantıksal anlatımlar için uygundur (Şahzâde, 2007).

2.1.3.2.2. Boğumlanma (Artikülasyon) Aygıtları/Organları

Ses tellerinde oluşan dalgaların ayırt edilebilir seslere ve/veya konuşma seslerine dönüşmesi, ağız ve burun boşluklarını da kapsayan ve artikülasyon organları da denilen yapılarla olan temasa bağlıdır (Kaya, 2019). Bir kısmı hareketli, bir kısmı hareketsiz veya yarı hareketli olan bu yapılar: sert ve yumuşak damak, küçük dil, dil, burun, sinüs boşlukları, yanak dişler, diş etleri, çene ve dudaklar ve diğer yüz kaslarıdır (Sazak,

2016). Rezonansı sağlayan yapılar da artikülasyon bölgeleri arasındadır. Bu yapıların kullanım şekli, sesin kalitesini ve işitilebilirliğini doğrudan etkilemektedir (Aycan, 2012b).

Boğumlanma sırasında hem en fazla çabayı harcayan hem de en esnek yapıya sahip olan organ dildir (Erdem, 2013). Dil, konuşma sürecinde sürekli biçim değiştirir ve ağızdaki diğer artikülasyon bölgelerine temas eder. Konuşmayı oluşturan ses dalgalarının yayılması için açılıp kapanması gereken esnek yapıdaki dudaklar, temas ettikleri farklı noktalar ve aldığı kıvrımlarla birçok sesin boğumlanma noktası hâline gelir (Aytan ve Güneş, 2020). Dişler ve damak, en sabit ve sert yapıdaki artikülasyon bölgeleridir (Bozkurt, 2019). Ses dalgaları dişlere çarparak şekillenirken doğrudan dil-diş değintisine bağlı olarak boğumlanan sesler de mevcuttur. Dişlerin artikülasyondaki bu işlevleri, diş kaybına uğrayan bireylerin konuşmalarının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Temizyürek, vd., 2014). Ağızın tavanını oluşturan damağın boğaza yakın olan kısmı yumuşak, dişlere yakın olan kısmı serttir. Ses dalgaları damağa çarparken dilin aldığı biçim ve çenenin açıklığına göre sesler boğumlanır (MEB, 2011). Sesler boğumlanma noktalarına göre art damak veya ön damak sesleri olarak betimlenirler. Yarı esnek yapıdaki çene, açıklık miktarına göre ağız boşluğunun genişliği belirler ve özellikle ünlü seslerin oluşumunda etkilidir (Altunkaya, 2020).

Türkiye Türkçesinde ünlü sesler (vokaller) doğrudan dudak ve çenenin aldığı şekle göre çıkarken ünsüzlerin (konsonant) oluşumunda boğumlanma aygıtları daha farklı biçimlerde konumlanır (Akbayır, 2011). Türkiye Türkçesindeki 21 sessiz harfin boğumlanma noktaları şöyledir (Çongur, 2002: 54-55):

Tablo 1.

Ünsüzlerin Boğumlanma Noktaları

Ünsüzlerin Temel Boğumlanma Noktaları	
Ses	Ses
B Dudak	M Dudak
C Diş-damak	N Diş
Ç Diş-damak	P Dudak
D Diş	R Ön damak
F Diş-dudak	S Diş
G Ön damak	Ş Diş-damak
Ğ Art damak	T Diş
H Gırtlak	V Diş-dudak
J Diş-damak	Y Ön damak
K Ön/ art damak	Z Diş
L Ön damak	

2.1.3.3. Konuşmada Psikososyal Süreç

Sosyal hayatı en çok etkileyen ve ondan en çok etkilenen dil becerisi konuşmadır (Şahin, 2019). Sözlü ifadenin gücü, özel hayatın ve mesleki yaşamın ilişkilerini yönlendirdiğinden sosyal açıdan başarılı olmanın yolu iyi bir konuşma yetisinden geçer (Kemiksiz, 2019). İyi bir konuşma yetisinin kazanılması ve sergilenmesi için de sosyal alandaki koşullar, konuşmacıyı olumlu biçimde destekleyecek ve kendisini ifade etmesine fırsat verecek nitelikte olmalıdır. Özellikle çocukluk çağındaki bireyler için hoşgörölü, sınırlandırma ve baskının olmadığı, destekleyici, tutarlı ve uyumlu biçimde iletişim kuran yakın çevrenin konuşma becerisi üzerindeki etkisi yoğundur (Şahzâde, 2007). Kültür dili ve yöresel dil, konuşmanın sosyal boyutunda etkisi doğrudan görölen olgulardır. Evde konuşulan dile anne baba çok dikkat etse bile çocuk akranlarının veya aile büyüklerinin kullandığı yöresel dili, konuşmasına sürekli yansıtabilir (Erdağı Toksun, 2019). Konuşmanın sosyal yönünü kapsayan bir ayrıntı da üslubu ve içeriği ortama, konuya, duruma ve muhabata göre ayarlayabilmektir (Şahin, 2019). Nerede, ne zaman ve nasıl konuşacağını bilen kişi sergilediği etkili iletişim becerileri ile sosyal hayatın farklı alanlarını başarılı biçimde yönetir.

Konuşma becerisinin gelişiminde benzer bir süreç gözlemlense de her konuşma, kişiye özgü bir nitelik taşır ve bireysel özellikler (bilgi birikimi, zekâ, tecrübe, ana ve yabancı dil yetkinliği, yaş, cinsiyet, ortam, dinleyicilerle olan yakınlık vb.) konuşmanın seyrini belirler (Altınparmak, 2015; Özdemir, 2011). Konuşmacının psikolojik olarak hazırbulunuşluğunu dinleyici özellikleri, konuşmanın önemi, konuşma türü, ortam gibi faktörler doğrudan etkilediğinden psikolojik ve sosyal unsurların etkisi çoğu zaman birlikte ortaya çıkar. Konuşma sosyal olarak ne kadar büyük bir kitleye yapılır ve konu ne kadar resmi-akademik bir içeriğe sahip olursa, konuşmacı da o kadar gerilir ve heyecanlanır. Bu nedenle yakın sosyal çevresinde iyi bir konuşmacı olarak tanınan kişilerin topluluk önünde sorun yaşamaması sık yaşanan bir durumdur (Arslan, 2018). Sosyal alanlardaki çoklu dinleyicilere yapılan konuşmalarda, bireyin rahatlığı ve öz güveni ile heyecanını kontrol altına alması büyük bir avantaj sağlar (Fletcher, 2014; Henderson ve Henderson, 2008). Konuşmacının dinleyicilere karşı tutumu, iletişime girme güdüsü ve öz yeterlik inancı da göz ardı edilmemesi gereken psikolojik etkenlerdir (Hamzadayı, 2019).

Konuşmanın psikososyal boyutunda sık sık ortaya çıkan kavramlardan biri de konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısı, kişinin konuşurken aşırı şekilde strese girmesine ve iletişimden kaçınmasına neden olurken “heyecanlanma, kendini yeterince ifade edememe, terleme, yüzün kızarması, kalp atışlarının hızlanması” gibi belirtiler gösterir (Keşaplı ve Çiftçi, 2017: 465). Bu kaygı genellikle kalabalık veya statü olarak daha yüksek kişilerin karşısında yapılan konuşmalarda ortaya çıkarken konuşmacının bilgisine güvenememesi, yanlış yapma korkusu, unutkanlık, konuşmanın sonuçlarının kişinin hayatını etkilemesi, çok fazla olumsuz eleştiri ve baskı yapan bir topluluk önünde olma gibi çekincelerden beslenir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018). Konuşma kaygısı, belirli bir düzeyin üzerine çıktığında bireyin sosyal hayatını ciddi oranda kısıtlar. Kaygı yüzünden topluluk önünde konuşamama, derslere katılım göstermekten çekinme, karar ve sorumluluktan kaçınma gibi başarıyı engelleyici davranışlar ortaya çıkar (Akalin ve Adıgüzel, 2020). Konuşma kaygısı sağlıklı iletişimi engeller; sağlıklı iletişim kuramama ve kendini ifade edememe de konuşma kaygısını arttırarak daha büyük bir çıkmaza neden olur (Gölpınar, vd., 2018). Bu açıdan konuşma etkinliklerinde öğrencilerin kaygılarını gidererek öz güven kazanmalarına; farklı sosyal ortamlara hitap ederek kendilerini ifade etmekten çekinmemelerini sağlayacak çalışmalara yer verilmesi elzemdir.

2.1.4. Konuşma Eğitimi

Sözlü iletişim toplumu yönlendirerek inanç ve fikirlerin kabul edilmesini sağlamada en önemli araçtır ve usta bir konuşmacının toplumsal dinamikler üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür (Kana ve Koçer, 2015). Bu durum, Antik Yunan’dan beri “söz söyleme sanatının” gücünün fark edilerek birçok medeniyetin eğitim sisteminde konuşma becerisine yer verilmesini; retorik ve hitabet kavramlarının tartışılmasını sağlamıştır (Selen, 1979).

Bireyler örgün eğitim sistemine dâhil olmadan önce konuşmayı öğrenmiş olduklarından (tanı ve tedavi gerektiren özel durumlar hariç) konuşma eğitimi, “etkili ve güzel konuşmaya”, “ifade gücünü arttırmaya” ve “nasıl anlaşılabilir olunacağına” yönelir (Yağmur Şahin ve Zorlu Kana, 2015; Wood, 2003). Çünkü okula başlamadan önce oluşan konuşma becerisi bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Ağız özelliklerinin ölçünlü dilin önüne geçmesi, kelime ve kavram bilgisinin yeterince gelişmemesi, iletişimin yakın çevrenin kültürüne göre şekillenmesi, konuşmaların içerik olarak sınırlı olması ve

güdümlü konuşmalar yapılmaması, bilinçli bir dönüt ve düzeltme ortamının olmaması, argo ve nezaketsiz konuşmalara açık olma ile konuşmayı geliştirecek diğer becerilerin eksikliği bu sınırlılıklardan bazılarıdır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Kurudayıoğlu, 2003). Türkçe dersleri, konuşmanın daha zengin ve gelişmiş bir ortama taşınmasından sorumludur ve Türkçe öğretiminde de konuşmadan ziyade “iyi bir konuşmaya” odaklanılır. Yani amaç “öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği” kazandırmak ve konuşmalarının rahat, kolay ve akıcı nitelikte sürdürülmesini sağlamaktır (Aycan, 2012: 302; Doğan, 2009: 192). Güzel ve etkili konuşma için de belirli bir çabanın harcanması gerekir (Özdemir, 2011). Aksi takdirde konuşma becerisini sergilerken sadece çevresinden edindiği kadarıyla yetinmek zorunda kalan bireyin yakın çevresi dışındaki sosyal ve akademik hayata yönelik iletişimde eksiklikler yaşaması kaçınılmazdır (Temizyürek, 2007).

Türk eğitim sisteminde, okul öncesinden yüksek öğretime kadar her kademede konuşma becerisinin/sözlü anlatımın gelişimine yönelik etkinliklere farklı amaç ve oranlarda yer verildiği görülebilir (Yağmur Şahin ve Zorlu Kana, 2015). Öğretmenler, hem öğrencilerinin sözlü ifade becerisini geliştirmeye yönelik öğretim etkinliklerini yürütme hem de onlara iyi bir konuşmacı örneği olma görevindedirler (İşcan, 2015). Ancak öğretim programlarında ve ders kitaplarında konuşma eğitimi yer bulsa da okuldaki ve sınıftaki uygulamalarda birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Konuşmaya yönelik ders kitabı etkinliklerinin yeterli yönlendirme yapmaması, ilgi çekememesi, öğrenci seviyesine uygun olmaması; konuşma yöntem ve tekniklerinin kalabalıkta uygulanamaması gibi nedenler karşılaşılan zorluklardan bazılarıdır (Benzer ve Ünsal, 2019; Kavruk ve Yıldırım, 2021). Yaşanan zorluklar, konuşmanın etkileşimli bir beceri olması ve gelişimi için aktif öğrenme yaşantılarına diğer becerilere oranla daha fazla ihtiyaç duyulmasıyla da ilişkilendirilebilir.

2.1.4.1. İyi Bir Konuşmanın Niteliği

İyi ve etkili bir konuşmanın nasıl olması gerektiği konusundaki ölçütlere odaklanan kaynaklar; konuşmacının niteliği, konuşma ortamı ve dinleyiciler, konuşma içeriği, dil ve diksiyonun ölçünlü dile uygunluğu ve beden dilinin kullanımı gibi birçok unsura değinir. Er (2013: 85), etkili bir konuşmanın niteliğini “yıkıcı değil yapıcı olmalı, bir amacı bulunmalı, yerinde ve zamanında yapılmalı, jest ve mimiklerle güçlenmeli, üslûp canlı olmalı, konuşma hızı iyi ayarlanmalı” şeklinde sıralar. Özdemir

(2011: 46-47) konuşmada “işitilebilirlik, tatlılık, esneklik, canlılık, akıcılık, açıklık” gibi vasıflara dikkat çekerken Özbay (2007: 90-92) da benzer şekilde iyi bir konuşmadaki ses özelliklerinin “işitilebilirlik, akıcılık, açıklık, hoş a giderlik ve bükümlülük” olduğunu belirtir. Bu gibi açıklamalar ve literatürdeki diğer kaynaklardan yola çıkarak, iyi bir konuşmanın ve iyi bir konuşmacının taşıması beklenen genel özellikler şöyle sıralanmıştır:

- Sesin rahat işitilebilir bir yükseklikte ve akıcı olması
- Anlaşılabilir ve dikkati uyanık tutacak bir hıza sahip olması
- Canlı bir üsluba sahip ve ilgi çekici olması
- Dil kurallarına uygun olması
- Tekrara düşmemesi
- Anlaşılır olması
- Sıkacak kadar uzun veya anlamayacak kadar kısa olmaması
- Belirli bir amacının ve dinleyenlerin ilgisini çekecek bir konusunun olması
- Beden dilinin konuşmayı etkili ve konuşmacıyı destekleyici biçimde kullanılması
- Konuşmacının dinleyicilere güven vermesi ve söylediklerinin doğruluğuna inandırması
- Dinleyici özellikleri ve ortamın dikkate alınması

(Er, 2013; Gürlek ve Aksu, 2015; İşcan, 2015; Orhan, 2010; Taşkaya, 2014).

Diksiyon: Konuşmanın niteliğine yönelik literatürde ve uygulamalı çalışmalarda öne çıkan kavram diksiyondur. Diksiyon, konuşmacının konuşma kurallarına ne kadar uyduğunu ve ifade gücünün ne kadar etkili olduğunu ortaya koyan bir ölçüt olmanın yanı sıra konuşma eğitiminin de temel konu alanıdır. Konuşma eğitiminin ilk hedefi konuşmacının iyi bir diksiyona sahip olmasını sağlamaktır (Topcuoğlu Ünal ve Özden, 2018). Genelde “güzel söz söyleme sanatı” ya da “etkili konuşma sanatı” olarak da bilinen diksiyon, konuşma sırasında sözcüklerin doğru biçimde seçilip seslendirilmesini ve güçlü bir anlatımı ifade eder (Koçyiğit, 2013). Düzgün bir diksiyona sahip konuşmacı, konuşma organlarını tam ve yerinde kullanmanın yanı sıra iyi bir telaffuza,

geniş kelime hazinesine, canlı ve ilgi çekici bir üsluba sahip demektir (Şahzâde, 2007). Bu nedenle diksiyon çalışmaları, güzel ve etkili konuşmayı sağlamak için nefes, ses, boğumlanma, parça üstü birimler (vurgu, tonlama, durak, ulama, ahenk vb.), telaffuz, beden dili gibi konularda verilen eğitimleri kapsar (Sönmez, 2014).

2.1.4.2. Konuşma Eğitiminin Ortaokul Öğretim Programlarındaki Yeri

Konuşma becerisinin (istenilen yeterliklerin ne kadarına ulaşıldığı tartışılabilir) eğitim öğretim sürecinin her kademesinde kendisine belirli ölçüde bir yer bulduğu önceden belirtilmişti. Çeşitli kademelerdeki hedefler ve kazanımlar; öğrencilerin yaş grubu, yeterlikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmelidir (İşcan, 2015).

İlkokullarda Konuşma Eğitimi: Örgün eğitimde konuşma ilk olarak okul öncesinde ortaya çıkar. Okul öncesi dönemde konuşma eğitimi, istek ve düşünceleri doğru şekilde ifade edebilme ile kelime-kavram gelişimine odaklanırken “parmak oyunları, şarkı söyleme, şiir, bilmece sorma, sohbet etme, basit tekerlemeler söyleme, resimli kitap okuma, öykü anlatma, dramatizasyon, taklit, pandomim” gibi yöntem ve tekniklerden yararlanır (Yağmur Şahin ve Zorlu Kana, 2015: 30). Okul öncesini takip eden ilkokulda ise konuşmaya yönelik eğitimin, sistemli olarak belirli hedef ve kazanımlar kapsamında yapılandırıldığı görülür. İlkokul birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan güncel konuşma kazanımları şu şekildedir (MEB, 2019: 20-31):

Tablo 2.

İlkokulda Konuşma Kazanımları

Sınıf	Kazanımlar
Tüm Sınıflarda Ortak	<p>1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p><i>Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.</i></p> <p>2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.</p> <p>1. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.</p> <p>a) Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları sağlanır.</p> <p>b) Öğrencilerin çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları sağlanır.</p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular.</p>
1. Sınıf	<p>a) Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır.</p> <p>b) Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır.</p>

Tablo 2.
İlkokulda Konuşma Kazanımları (devamı)

Sınıf	Kazanımlar
2. Sınıf	<p>1. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.</p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular. a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir. b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uyanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır. c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.</p>
	<p>1. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin temalar çerçevesinde kendi belirledikleri ya da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında konuşma yapmaları sağlanır.</p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular. a) Konuşmalarda nezaket kurallarına uyanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır. b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.</p> <p>3. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir. b) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.</p> <p>4. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
4. Sınıf	<p>1. Hazırlıklı konuşmalar yapar. a) Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır. b) Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular. a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır. b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.</p> <p>3. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir. b) Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır.</p>

İlkokul öğrencilerine yönelik programda öğrencilerin kelimeleri anlamlarına uygun kullanmaları ve hazırlıklı konuşmalar yapabilmeleri ortak kazanımdır. Sınıf seviyesine göre basitten karmaşığa doğru belirli bir konu hakkında konuşmalar

yapılabilmesi ve konuşma stratejilerinin uygulanması beklenir. İlkokul seviyesinde, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara ve konuşmalara katılım gösterilmesi de gerekli görülür. Öğrencilerden yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaları istenir. Bu kazanımlar; öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerine, dili uygun şekilde kullanabilmelerine, farklı konular hakkında görüşlerini dile getirmelerine ve konuşmaya ilişkin temel unsurlara yeterli seviyede sahip olmalarına odaklanır.

Ortaöğretimde Konuşma Eğitimi: Liselerde konuşma becerisine yönelik eğitim *Türk Dili ve Edebiyatı* derslerinin “sözlü iletişim” kazanımları altında verilir. Bu kazanımlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2018: 27-29):

- İletişim sürecini oluşturan öğeleri ve iletişimde dilin önemini belirler.
- Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirler.
- Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar.
- Konuşma metnini planlar.
- Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırlar.
- Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.
- Konuşmasına uygun sunu hazırlar.
- Konuşma provası yapar.
- Boğumlanma, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur.
- Konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınır.
- Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır.
- Konuşmasına etkili bir başlangıç yapar.
- Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.
- Konuşmasında önemli noktaları vurgulayan ve konuşmayı takip etmeyi kolaylaştıran ifadeler kullanır.
- Konuşmasını etkili bir biçimde sonlandırır.
- Konuşmasında süreyi verimli kullanır.
- Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır.

Ortaöğretimdeki sözlü anlatım kazanımları oldukça derin ve çok yönlüdür. Öğrencilerden iyi bir diksiyona ve temel yeterliklere sahip olmalarının yanı sıra hazırlıklı konuşmaları kapsayan araştırmalar yapmaları ve aşamaları planlanmaları beklenir. Ayrıca konuşmanın içerik ve görsel-işitsel araçlar yönünden zengin olması gerektiği de vurgulanır.

Ortaöğretimde konuşma becerisine yönelik diğer bir program “Sosyal Bilimler Lisesi Diksiyon ve Hitabet Dersi Öğretim Programı”dır. Seçmeli bir ders olan ve toplamda altı ünite şeklinde düzenlenen (güzel konuşmaya hazırlık, nefes ve ses eğitimi, konuşma tekniği, ifadenin kuvvetlendirilmesi, hitabete giriş, hitabet) diksiyon ve hitabet dersinin genel amaçları Program’da şu başlıklar altında belirtilir:

Bu programla öğrencilerin:

- Doğru ve güzel konuşmanın birey ve toplum hayatındaki önemini kavrayabilmeleri,
- Sesini ve beden dilini etkili kullanabilmeleri,
- Duygu, düşünce ve hayallerini etkili ve anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri,
- Söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanmanın hitabet açısından önemini kavrayabilmeleri,
- Sesletimin doğru, etkili konuşma için önemini kavrayabilmeleri,
- Metinleri diksiyon ölçütlerine göre seslendirebilmeleri,
- Konuşmaları diksiyon ölçütlerine uygunluğu açısından değerlendirebilmeleri,
- İyi bir hatibin özelliklerini (fiziksel, psikolojik, kültürel, teknik, sosyal) kavrayabilmeleri,
- Başarılı bir hatip olan Atatürk'ün hatiplik özelliklerini kanayabilmeleri,
- Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri, amaçlanmaktadır (MEB, 2007: 8).

Program'da, konuşmanın özellikle fiziksel unsurlarının etkili biçimde kullanılmasına yönelik olarak ayrıntılı bir eğitimin verilmesi amaçlanır. Ayrıca sözün etkisini arttırmak için konuşma sürecinin nasıl yapılandırılacağına değinilir.

Ortaokullarda Konuşma Eğitimi: Bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan ortaokul öğrencilerini kapsayan öğretim programları 1924, 1929, 1931, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015 ve 2018 yıllarına aittir. Programlar içerisinde tamamen ortaokul kademesine yönelik olarak hazırlananlar olduğu gibi ortaokul ve liseyi ya da ilkokul ve ortaokulu birlikte ele alımlar da mevcuttur.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı: Bu Program konuşma eğitimini doğrudan ele almasa da kıraat ve inşâd derslerinde okuma metinlerinin daha sonra öğrenciler tarafından sözlü olarak anlatılması ve ezber gibi etkinlikler sözlü ifadeye yöneliktir (Şahin, 2019).

1929 Orta Mektep Türkçe Programı: Bu programın genel amaçlarından biri “talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak” olarak belirlenmiş ve böylece sözlü ifade, Türkçe derslerinde kendisine resmî olarak yer bulmuştur (Uçgun, 2013). Program, meramını ağızdan ifade etmenin açılımı şu şekilde belirtilmiştir (Maden, 2020: 45):

Sorulan suale açık, kısa ve doğru cevap vermek; çeşitli konular hakkında konuyla ilgili maddeleri sınıflandırıp birleştirerek söz söylemek, bu maddeleri etkili bir tarzda sınıfa veya bir topluluğa söylemek, nezaket kuralları dışına çıkmadan başkaları ile tartışmaya katılma, fikirlerini ileri sürmek, bir gruba veya sınıfa hitap etmek, okuduklarına dair düşüncelerini açıkça nakletmek...

1931-32 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı: Bu programında yapılan değişiklikler dil bilgisi ile alakalı olup konuşma eğitimi ile ilgili amaçlar 1929 programındakilerle aynıdır (Durukan ve Arslan, 2019).

1938 Ortaokul Türkçe Programı: 1938’de Türkçe derslerinin bir bütünlük içerisinde işlenmesi, derslerin kuramsaldan (nazarî) ziyade pratiğe (amelî) yönelmesi ve ilmi boyutundan çok sanat boyutuna odaklanması gerektiğine değinilir (Durukan ve Arslan, 2019).

1949 Ortaokul Türkçe Programı: Türkçe dersinin içeriği okuma, söz ve yazı ile ifade, dil bilgisi, imla ve inşat kısımlarına ayırır. Programda sözlü ifade yetenekleri şöyle belirtilmiştir (Maden, 2020: 47):

Sorulan bir soruya açık, kısa ve doğru karşılık verebilmek; çeşitli konularda söz söylemek üzere topladığı maddeleri bir sınıfa, bir topluluğa ezberden veya notlarına bakarak ağızdan söylemek; konudan ayrılmamak ve başkaları hakkında nezaketsizlikte bulunmamak şartı ile bir tartışmaya katılabilmek, gerekince bir mesele hakkında fikrini ve bilgisini ileri sürmek, bir gruba hitap etme, bir toplantıyı idare etme alışkanlığını kazanmak; bir yazıyı, yazarın düşünce ve ruhunu karşıdakilere duyuracak şekilde, okumak ve açıklamak...

1962 Ortaokul Türkçe Programı: Genel amaçlar, hedefler ve konuşma eğitimi bakımından kendisinden önceki programa oldukça benzeyen 1962 Programı konuşmaya ilişkin çalışmaların amacını şöyle belirtir (Durukan ve Arslan, 2019):

Konuşmalar, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini beslemelidir. Ortaokul öğrencisi gördüğünü, öğrendiğini ve yaptıklarını anlatırken sınıf seviyesinin getirdiği ayrıntılara inebilmeli, bildiklerinden yeni bileşimler yapabilmeli, konuşurken dinleyenleri sıkımayarak ilgilerini çekebilmeli, bir olay, hikâye, konferans veya oyunda karakteristik noktaları yakalayabilmeli, olayları anlatırken onları yaşıyormuşçasına tabii olabilmeli, ayrı ayrı birbirine benzer olayları kıyaslarken gördüğü özellikleri belirtebilmeli, istediği zaman bir olayı imgelemenin yardımıyla güzelleştirebilmelidir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı: Bu Program, ilkokul ve ortaokul kademelerini birlikte ele almıştır. Program’da, anlama (okuma/dinleme) ve anlatma (konuşma/yazma) becerilerinin önemini vurgulanmış; Türkçenin “bir ifade ve beceri dersi olduğu, öğrencinin zihin ve ruh gelişiminde iyi bir ana dili eğitiminin etkili olduğu” belirtilmiş ve Türkçe öğretiminin genel amaçları genişletilmiştir (Uçgun, 2013: 98). 1981 tarihli Program’da kazandırılması hedeflenen “sözlü ifade davranışları” şu şekildedir (Eyüp, 2008: 65-69):

Tablo 3.
1981 Programı'nda Hedef Davranışlar

Sınıf	Hedef Davranışlar
Tüm Sınıflarda Ortak	<ul style="list-style-type: none"> Doğru ve düzgün konuşabilmek; Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek; Oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapmadan sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek oynayabilmek; Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerindeki duygu ve düşüncelerini anlatabilmek; Şiir seçme alışkanlığını edinmek, şiiri canlandırmak için söz korosuna katılmak;
6. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Gereğine uygun olarak (konunun dışına çıkmadan karşısındakilerin düşüncelerine saygı göstererek, onlara söz hakkı tanıyarak vb.) bir tartışmaya katılabilmek; Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi arkadaşlarına tanıtabilmek, özetleyebilmek, kitap ya da film üzerinde düşüncelerini belirtebilmek; Düzeyine uygun kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek; Türkçeden başka derslerle ilgili gözlem, deney, sonuç ve izlenimleri anlatabilmek; (Bu etkinliklerle, ilgili dersin öğretmeni de yükümlü olacaktır.) Çevrenin doğal, toplumsal ve ekonomik olaylarını anlatabilmek; Yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu becerisini geliştirebilmek.
6. ve 7. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.ni anlatabilmek; Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada olanları anlatabilmek; Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek;
7. sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Herhangi bir konu üzerinde tekrarlara düşmeden, ortalama 5 dakikalık bir konuşma yapabilmek; Sınıf topluluğu karşısında bir açış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek; Kelime, kelime grupları, atasözü, özdeyiş, deyim ve benzetmeleri açıklayabilmek; Değişik konularda topladığı bilgileri, bir kitap okurken aldığı notları sıralayıp düzenleyebilmek, (bunlara bakarak ya da bakmayarak; ama okumadan) bir topluluğa karşı konuşabilmek;
7. ve 8. sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Konuşmalarını uygun bir plana göre geliştirebilmek; Bilinen bir kimseyi, örnek bir kişiyi tanıtabilmek, fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek, bir ağacı, bir hayvanı, bir yapı vb.ni tanıtabilmek, anlatabilmek; Gereğine uygun olarak (konunun dışına çıkmadan, karşısındakilerin düşüncesine saygı göstererek söz hakkı tanıyarak) herhangi bir tartışmaya katılmak; Yeteneği varsa, güzel konuşmak ve güzel şiir okumak gibi sözlü sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek
8. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Herhangi bir konu üzerinde tekrarlara düşmeden, ortalama 10 dakikalık bir konuşma yapabilmek; Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda, eleştirilerde bulunabilmek ve yargıya varabilmek; Bir topluluk karşısında bir açış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek; Bir işin yapılabilmesi için öneride bulunabilmek; Bir topluluğu yönetebilmek; Atasözü, özdeyiş, deyim, kelime, kelime grupları ve benzetmeleri açıklayabilmek; Türlü konularda topladığı bilgileri, bir kitap okurken aldığı notları sıralayıp düzenleyebilmek (Bunlara bakarak ya da bakmayarak, onu okumadan) bir topluluğa karşı okuyabilmek; İleriki öğrenimi ya da hayatıyla ilgili tasarı ve düşüncelerini anlatabilmek; Yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili tasarı ve düşüncelerini anlatabilmek; Yeteneği varsa, güzel konuşmak gibi sözlü sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek

Oldukça açık biçimde konuşma becerisine yönelik hedeflerin aktarıldığı bu Program'da: yaşanan olayların, duyguların, farklı konulardaki düşüncelerin aktarılması; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaların yapılması gibi birçok durumun ayrıntılarına girerek sözlü olarak ifade edilmesi beklenir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı: Oldukça ayrıntılı biçimde hazırlanan bu Program'da konuşma “Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç” olarak tanımlamış ve konuşma becerisinin geliştirilmesiyle “öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri”nin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2006: 6). Programın konuşma becerisine ilişkin amaç ve kazanımları şu şekildedir (MEB, 2006: 19-23):

Tablo 4.

2006 Programı'nda Amaç ve Kazanımlar

Amaç ve Kazanımlar

1. Konuşma kurallarını uygulama

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
4. Standart Türkçe ile konuşur.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

1. Konuşurken nefesini ayarlar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.
7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

Tablo 4.
2006 Programı'nda Amaç ve Kazanımlar (devamı)

Amaç ve Kazanımlar

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

4. Kendi konuşmasını değerlendirme

1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

Programda öğrenme hedefleri 5 başlıkta ele alınır ve öğrencilerin konuşmalarını bu amaçlar doğrultusunda geliştirmeleri istenir. Konuşma kurallarının uygulanmasıyla etkili iletişim kurmaya; beden diliyle anlamın etkisini arttırılmaya çalışılır. Ayrıca günlük hayatta önemli bir yeri olan hazırlıklı konuşma sürecinin yapılandırılmasına yönelik bu kazanımlar, bireyin kendi konuşma becerisi üzerinde farkındalığa sahip olmasını sağlamak için kişiyi öz değerlendirmeye yapmaya yöneltir. Sözlü ifade alışkanlığının gelişmesiyle de yaşamın tüm alanlarında ihtiyaç duyulan niteliğe sahip olunur.

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı: Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan kademelerin birlikte ele alındığı bu programda dinleme ve konuşma, “sözlü iletişim” başlığı altında tek bir öğrenme alanı olarak birleştirilmiştir. Sözlü iletişimin konuşma boyutunun “bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini” sağladığı belirtilmiştir (MEB, 2015: 6). Sözlü iletişimin konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili kazanımları şu şekildedir (MEB, 2015: 26-36):

Tablo 5.
2015 Programı 'nda Kazanımlar

Sınıf	Kazanımlar
Tüm Sınıflar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar 2. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler. 3. Farklı türdeki metinleri dramatize eder. 4. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
5. Sınıf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar. <p><i>Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, prova yapması ve sunması sağlanır.</i></p>
5. ve 6. Sınıf	<ol style="list-style-type: none"> 1 Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. 1.1. Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur. 1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır. 1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur. 1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir. 1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder. <p><i>Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</i></p>
7. Sınıf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. 1.1. Göz teması kurarak, işitilebilir bir ses tonuyla konuşur. 1.2. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek, akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur. 1.3. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir. 1.4. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder. <p><i>Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</i></p>
6., 7. ve 8. Sınıf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar. <p><i>Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.
8. Sınıf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. 1.1. Göz teması kurarak, işitilebilir bir ses tonuyla konuşur. 1.2. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek, akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur. 1.3. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir. 1.4. Konuşmada/tartışmada ikna edici ve yönlendirici ifadeleri belirler. 1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen görüşleri ve bilgileri dikkate alarak kendi görüşlerini gerekçelendirir.

Sınıf seviyelerine göre sözlü ifadedeki beklentileri belirleyen bu Program; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapma, konuşmayı ortam ve dinleyici kitlesine göre ayarlama, bir konuyu konuşurken/tartışırken dikkat edilecek noktalar, konuşmanın

görsel-işitsel veya teknolojik araçlarla desteklenmesi ve yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimeleri kullanma gibi konulara değinir.

2017 (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar): 2022 yılı itibarıyla en güncel program 2017 yılına aittir (ilk olarak 2017'de yayımlanmış ancak çeşitli güncellemelerle son şeklini 2019'da almıştır). Bu Program'da konuşma becerine ilişkin ortaokul seviyesindeki kazanımlar şunlardır (MEB, 2019: 36-47):

Tablo 6.
2017 Programı'nda Kazanımlar

Sınıf	Kazanım
Tüm Sınıflar Ortak	<p>1. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>2. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>3. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>4. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
5. Sınıf	<p>1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.</i></p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i></p> <p>3. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i></p>
6. Sınıf	<p>1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</i></p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i></p> <p>3. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i></p>
7. Sınıf	<p>1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.</i></p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular. <i>Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.</i></p> <p>3. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i></p>
8. Sınıf	<p>1. Hazırlıklı konuşma yapar. <i>a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.</i></p> <p>2. Konuşma stratejilerini uygular. <i>Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.</i></p> <p>3. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p>

Program, kendisinden önceki üç programdan daha genel kazanımlara odaklanır. Öğrencilerden hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapma, konuşma stratejilerini uygulama, uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma, beden dilini etkili kullanma, anlamına uygun kelimeler kullanma ve yabancı sözcükleri yerine Türkçe karşılıklarını kullanma temel hedefleri bağlamında yapılandırılan konuşmalar beklenir.

Programlarda Konuşma Yöntem ve Teknikleri: 2006 Programı, konuşma yöntem ve tekniklerine açıklamalı olarak yer vermiş, daha sonra yayımlanan programlarda da yine bu yöntem ve tekniklere (strateji olarak da belirtilmiştir) atıf yapılmıştır. Söz konusu yöntem ve teknikler Program'da şu şekilde yer almıştır (MEB, 2006: 64-65):

Tablo 7.

Konuşma Yöntem ve Teknikleri

Yöntem/Teknik	Amaç ve Uygulama
İkna Etme	<p>Amaç: Bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.</p> <p>Uygulama: İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.</p>
Eleştirel Konuşma	<p>Amaç: Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.</p>
Katılımlı Konuşma	<p>Amaç: Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir.</p> <p>Uygulama: Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicinin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır.</p>

Tablo 7.
Konuşma Yöntem ve Teknikleri (devamı)

Yöntem/Teknik	Amaç ve Uygulama
Tartışma	<p>Amaç: Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır. Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.</p> <p>Başkan;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı, 2. Tartışma sürecinde konu dışına çıkmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı, 3. Belirlenen yönetime uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı, 4. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı. 5. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı, 6. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır. <p>Tartışmacı;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli, 2. Konu dışına çıkmamalı, 3. Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı, 4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir.
Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)	<p>Amaç: Konuşmada, karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.</p> <p>Uygulama: Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği yaptırılır.</p>
Güdümlü Konuşma	<p>Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.</p>
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	<p>Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.</p>
Serbest Konuşma	<p>Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.</p>

Tablo 7.
Konuşma Yöntem ve Teknikleri (devamı)

Yöntem/Teknik	Amaç ve Uygulama
<i>Yaratıcı Konuşma</i>	Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir. Uygulama: Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.
<i>Hafızada Tutma Tekniği</i>	Amaç: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır. Uygulama: Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur.

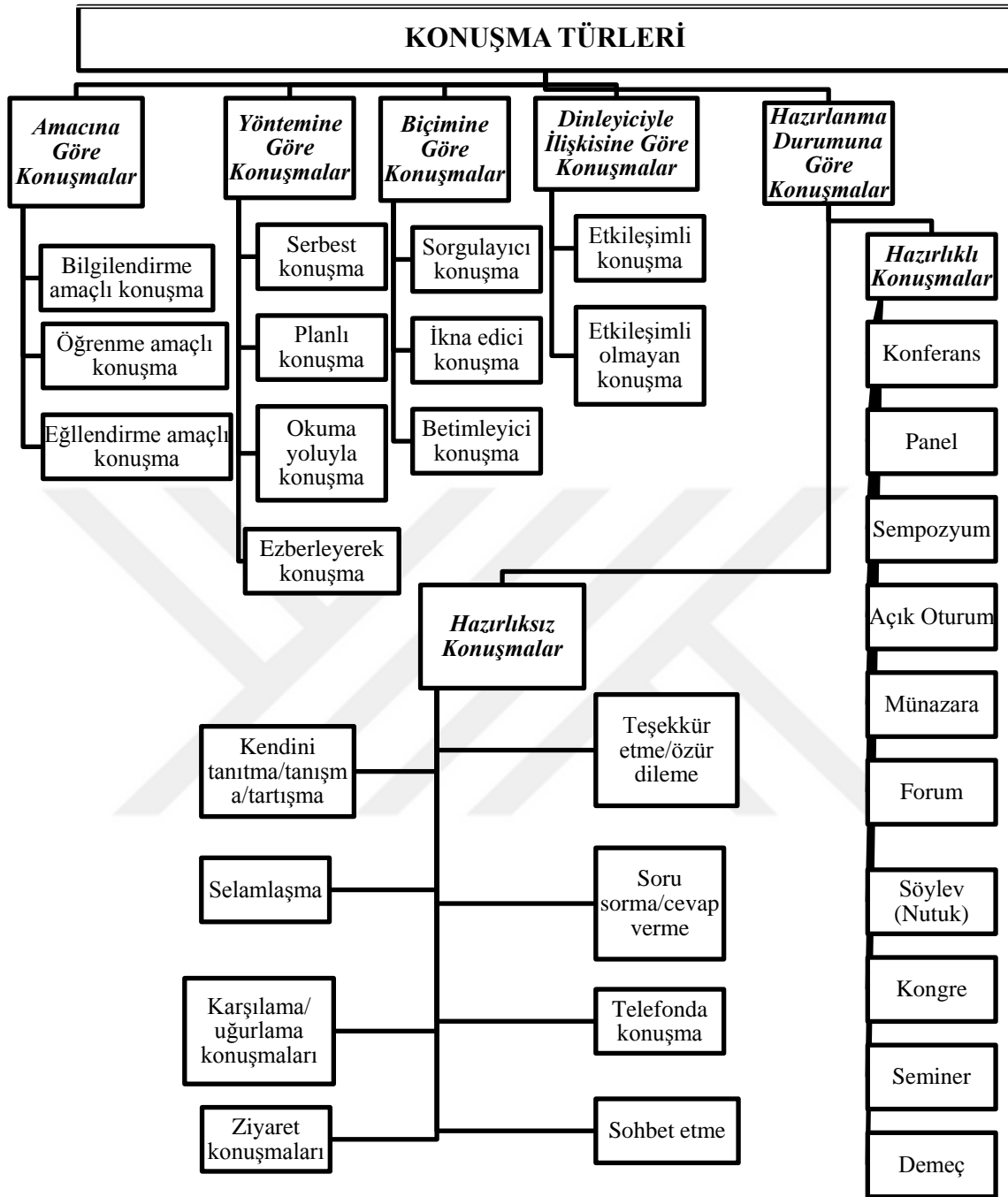
Yukarıdaki tabloda ayrıntılı biçimde amaç ve uygulamalarıyla açıklanan yöntem ve teknikler, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin nasıl yürütüleceğini de belirlemiştir. Bu yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılacak birçok teknik ve strateji bulunmaktadır. Bu tekniklere ek olarak: *öğrencilerin duygu ve düşüncelerini serbest biçimde ifade etmelerine fırsat verecek serbest konuşmalar; tanıma, tanıtma, tanıştırma, kutlama etkinlikleri; drama, rol yapma, kukla ve tiyatro gösterileri; izlenen bir filmi, haberi, belgeseli, okunan bir kitabı, bir görseli vb. değerlendirme; okunan bir romanı özetleme, fıkra-hikâye-masal anlatma; anılarını, gözlemlerini, gezilerini, hayallerini anlatma; yemek tarifi verme ya da ilgi duyulan bir etkinliğin nasıl yapıldığını açıklama* gibi sınıf içi faaliyetler, konuşma becerisini geliştirmek amacıyla düzenlenebilir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Kurudayıoğlu, 2003; Temizyürek, 2007).

Konuşma etkinliklerinde, bu becerinin sergilenmesi için öğrencilere bol bol fırsat vermek ve yeterli dönütü sağlamak dikkat edilmesi gereken noktalardır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Yapılan hatalar düzeltilirken ve dönüt sağlanırken de öğrencilerin öz güvenini kırmaktan ve utandırmaktan kaçınılmalıdır. Zira konuşmanın düzeltilmesi, özellikle de çocuğun yaşı ilerledikçe, oldukça zordur ve çok fazla tekrar ister (Erdağı Toksun, 2019). Doğrudan öğrencileri konuşturmayı ve bu konuşmaları değerlendirmeyi amaçlayan yöntem ve tekniklere ek olarak, eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden de konuşma becerisinin gelişimine katkı sunacak biçimde yararlanılabilir. Bu yöntem ve teknikler *altı şapkalı düşünme, altı ayaklı düşünme, 5E, 7E, soru-cevap, akvaryum (iççember), vızıltı grupları, top taşıma, Philips 66, birleştirme, senaryo yazma, beyin fırtınası, Sokratik sorgulama* gibi

aktif öğrenmeyle eşleştirilen çalışmalardır (Türkel, 2019). Günümüzde yaygın kullanıma sahip olan medya araçları, konuşmayı hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkileyebilir. Bu açıdan, televizyon ve internetin konuşma becerisi de dâhil olmak üzere öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bilinçli kullanımından yararlanılabilir (Okur ve Göçer, 2012).

2.1.4.3. Konuşma Türleri

Konuşmanın amacı, hedef kitlesi, içeriği, dinleyici özellikleri, dinleyici-konuşmacı ilişkisi, konuşma ortamı, konuşmaya hazırlık durumu, yöntemi vb. özelliklerden yola çıkarak farklı konuşma türlerinden bahsedilebilir (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015). Literatürde yer alan konuşma türlerini Örgü Yaşar (2020: 204), aşağıdaki şekilde yer alan biçimde sınıflamıştır:



Şekil 3. Konuşma türleri

Literatürde konuşmaya ilişkin en geniş sınıflama hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar üzerinedir. Hazırlıklı konuşmalar; içeriği hazırlanmış ve tasarlanmış “konferans, münazara, sempozyum, panel, demeç, seminer, röportaj, brifing, nutuk, mülakat, forum, açık oturum” gibi sunumlardır (Şahin, 2019). Hazırlıklı konuşmalarda ele alınan konu, konuşmacının uzmanlık alanına girer ve konuşma içeriği ya da metni

belirli süreçlerden geçerek (bilgi toplama, sınırlama, dinleyici özelliklerini belirleme, süreyi ayarlama, mekânı seçme, prova yapma, görsel-işitsel araçlardan yararlanma vb.) oluşturulur (Koçyiğit, 2013). Konuşmanın en sık ve geniş türü ise günlük hayatın her alanında sürekli biçimde tekrar eden hazırlıksız konuşmalardır. Bu konuşmalar; söyleşi/sohbet, tanıtma-tanışma-tanıştırma, soru sorma/cevap verme, özür dileme/teşekkür etme, dilek ve temenniler, adres sorma/yer tarifi, telefon konuşmaları gibi sosyal yaşama özgü sözlü iletişim ekinlikleridir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018).

Konuşmacı sayısı, konuşmanın seyrini ve türünü belirlemektedir. İki kişi arasında devam eden ve sosyal açıdan resmi ya da gayriresmî birçok farklı amaç taşıyan konuşmalar, küçük gruplarda daha çok sohbet veya görüşme ile devam eder. Büyük gruplar ise genellikle daha resmi veya bilgilendirici/ikna edici içerik taşıyan ve gruptaki birkaç kişi tarafından yönetilen/yönlendirilen konuşmalara katılır (Taşkaya, 2014).

Gündüz (2013), konuşmacı ile dinleyici arasındaki konumu dikkate alarak ortaya çıkan konuşma türlerini üç başlıkta (karşılıklı konuşma, topluluk önünde konuşma ve tartışma) inceler. Yaşamın tüm alanlarını kapsayan ve çoğunluğu hazırlıksız biçimde yürütülen karşılıklı konuşmalar, sosyal hayattaki resmi ya da gayriresmî ilişkilerin gerektirdiği sözlü iletişimdir. Topluluk önündeki konuşmalar ise hazırlıklı konuşmalar olarak da bilinen ve genelde bir ya da birkaç konuşmacının bireysel performansına dayalı konferans, nutuk, tanıtım, öykü/olay anlatma, gibi türlerdir. Tartışma, “önceden belirlenmiş bir konu üzerine farklı görüşlere sahip kişilerin bir araya gelerek görüşlerini bildirdikleri” münazara, panel, açık oturum, forum vb. konuşmalardır. Şahzâde (2007: 213-216), benzer bir sınıflamayı “günlük konuşmalar, tartışmalar ve bireysel konuşmalar” biçiminde sunar. Günlük konuşmalar (hazırlıksız konuşmalar) sosyal hayattaki iletişimi ifade eden ve etki-tepki sürecinde ortaya çıkan anlık konuşmalardır. Tartışma türleri panel, açık oturum, forum ve diyalog gibi birden fazla katılımcının bulunduğu konuşmalardır. Seminer, konferans, söylev ve demeç ise tek kişi tarafından yönetildiğinden bireysel konuşma türleri arasına alınmıştır.

Konuşma türlerine değinen bir diğer tanım da dinleyici ve konuşmacının ilişkisini ele alan etkileşimli ve etkileşimli olmayan konuşmalardır. Etkileşimli konuşmada dinleyici/dinleyiciler ve konuşmacı/konuşmacılar arasında iletişim temelli bir mesaj alışverişi vardır ve taraflar sürekli yer değiştirerek duygu ve düşüncelerini karşılıklı biçimde ifade ederler (Yağmur Şahin ve Varışoğlu, 2015). Etkileşimli olmayan konuşmada ise karşılıklı iletişim yerine belirlenmiş roller vardır. Konuşmacı

duygu ve düşüncelerini ifade ederken dinleyiciler müdahale etmez, sadece dinlemekle yetinir.

2.1.4.4. Diğer Dil Becerileri ve Konuşma

Temel dil becerileri birbirini destekler ve geliştirir. Türkçe öğretimine yönelik etkinliklerde, okul öncesinden ortaöğretime kadar olan dönemde dil becerileri birbirini tamamlayıcı biçimde sürdürülür (Şahin, 2019). Bu bölümde diğer dil becerileri ile konuşma arasındaki bağlantının genel hatlarına değinilecektir.

Dinleme: Dinleme, ilk edinilen dil becerisi olmanın yanı sıra konuşma yetisini harekete geçiren temel kazanımdır. Aynı şekilde konuşma da dinleme-anlama sürecini başlatarak dil ediniminin yapı taşı oluşturur (Çerçi, 2013). Konuşma ve dinleme, özellikle de yaşamın ilk yıllarında beraber gelişir. Konuşma yetisinin oluşmasına ek olarak günlük hayattaki pratik kullanımı da dinleme ile doğrudan ilişkilidir. İşitme organlarının sağlıklı biçimde dilsel sembolleri algılaması ve anlamlandırması ile başlayan iletişim, konuşmacıların söz konusu sembolleri ifade becerileri kapsamında kullanması ile devam eder (Erdem, 2013). Dinleme becerisini olumsuz etkileyen her durum, konuşma becerisinin gelişimini de doğrudan etkiler (Arslan ve Sevim, 2015). Konuşma eyleminin sergilendiği çoğu durumda, dinleyici/dinleyiciler pasif ya da aktif olarak bulunur. Özellikle de karşılıklı biçimde sürdürülen iletişim etkinliklerinde konuşma ve dinleme becerileri aynı anda sergilenirken konuşmacı ve dinleyici rolleri de sürekli olarak yer değiştirir (Orhan, 2010). Dinleme becerisinin gelişmediği veya dinleyici özelliklerinin dikkate alınmadığı durumlarda ise konuşma ne kadar zengin bir içeriğe sahip olursa olsun amacına ulaşamayabilir. Bu nedenle iyi konuşmacılar kadar iyi dinleyiciler de yetiştirilmeli ve dinleme-anlama becerisini olumsuz etkileyen faktörlerin ortadan kaldırılmasına özen gösterilmelidir (Şahzâde, 2007).

Okuma: Okuma, konuşmacının ifade gücünü ve konuşmanın içeriğini temellendirir. Duygu ve düşüncelerin yapılandırılması, gelişmesi, değerlendirilmesi ve sözcüklere dökülmesi için zengin bir anlam dünyası gereklidir ve okuma, bu gelişmiş birikimi kurmanın en etkili yoludur (Doğan, 2009). Okuma, bilgilerin algılanmasını ve yapılandırılmasını sağlarken gelişen duygusal ve zihinsel yetilerin ifade edilmesi, konuşma becerisine dayanır (İşcan, 2015). İyi bir yayınevinde basılmış, dil kullanımına dikkat edilen ve edebi içeriği yüksek kitaplar, okuyucunun kelimelerin yazılışı ve bağlam içerisinde nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi edinmesini sağlar; konuşurken

kelimeleri doğru telaffuz etmeye ve yerli yerinde kullanmaya yardım eder (Tunalı, 2010). Bunun yanı sıra konuşma becerisindeki zayıflık, zihinde gelişen tüm anlamlandırmaların dışı vurumunu geçersiz kılabileceği için gelişmiş okuma kültürünü yine gelişmiş ifade becerisi takip etmelidir.

Yazma: İfade edici dil becerilerinin bir yüzü konuşma iken diğer yüzü yazmadır. Konuşma engelleyici bir faktörle karşılaşmadığı sürece doğal bir gelişim göstererek ortaya çıkarken yazma sistemli bir öğretim süreci ister. Ancak yazılı anlatımın temelini oluşturan kelime, kavram ve dil yapılarının ortaya çıkışı, konuşmayı tetikleyen zihinsel süreçlerle eşdeğerdir (Temizyürek, vd., 2014). Özellikle okul öncesi dönemde gelişen sözlü ifade gücü yazıya doğrudan yansır (Dölek, 2021). Konuşurken yeterli düşünme ve araştırma fırsatı bulunmazken yazma hem bu zamanı ve fırsatı verir hem de mesaj tekrar tekrar kontrol edilerek hatalardan arındırılır. Bu nedenle yazma becerisi, konuşmanın yetersiz kaldığı durumlarda kalıcı, tamamlayıcı ve destekleyici bir işlev taşıyabilir. Yazı ile konuşma ilişkisinin birbirini yakından izleyen bir boyutu da hazırlıklı konuşmalar için oluşturulacak metinlerdir. Konuşma metinlerinde değinilecek konular planlı bir şekilde yapılandırılır ve konuşmacının dinleyici karşısına çıktığında süreci en doğru şekilde yönetmesi sağlanır (Arslan ve Sevim, 2015).

2.1.5. Konuşmada Ortaya Çıkan Problemler

Konuşma becerisini olumsuz yönde etkileyen birçok faktör mevcuttur ve bu durum konuşmanın temel unsurlarının nasıl kullanıldığı, yönlendirildiği, geliştirildiği ile yakından ilgilidir. Konuşma problemleri: ses organlarını veya zihindeki konuşma merkezini etkileyen medikal sorunlar, psikolojik engeller, konuşulan dilin kurallarına hâkim olmama, iyi bir konuşma eğitimi alınmaması, söz varlığından kaynaklanan eksiklikler, akıcı konuşamama, zihinsel kurgulama yetersizlikleri, kısa ve yetersiz konuşma vb. olabilir (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018; Pehlivan ve Aydın, 2019; Temizyürek, vd., 2014). Konuşma problemleri, çocukların eğitim performansını da olumsuz yönde etkileyen iletişim sorunlarına yol açar (Special Education Services, 2013). Konuşmanın ifade gücü yüksek, akıcı ve etkili olmasını engelleyen genel ve özel sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Nefes Kontrolünü Sağlayamama: Nefesin doğru şekilde kontrol edilememesi konuşma sürecini olumsuz etkiler. Türkçede konuşma, soluk verme işlemi ile ortaya çıktığından iyi bir konuşmacı yeterli seviyede soluk alma, alınan soluğu tutma ve

konusurken bu soluğu doğru şekilde kullanmayı becerebilmelidir (Er, 2013). Yeterli ve düzenli biçimde solunum yapamayan konuşmacı nefessiz kaldığından durak, vurgu ve tonlama gibi konuşmanın anlam ve duygu değerini belirleyen unsurları doğru kullanamaz; söz grupları ve cümleleri kesmeden, akıcı bir şekilde tamamlayamaz (Şenbay, 2010). Nefes kontrolünün sağlanamamasındaki en büyük etken, konuşmacının soluk alışverişinde diyaframını tam kullanmamasıdır (Temizyürek, vd., 2014).

2. Boğumlanma (Artikülasyon) Hataları: Kayadibi (2019: 95), boğumlanmada ortaya çıkan problemlerin “konuşma seslerinin çıkış yeri, biçimi, zamanı, yönü, hızı ve basıncında hataların yapılması ya da dudakların, dilin, yumuşak damağın, yutağın hareketlerinin hatalı olması” gibi durumlara bağlı olduğunu dile getirir. Boğumlanma kusurları yanlış öğrenmelerin bir sonucu da olabilir ve bu durumda yanlış kullanımların kalıcı hâle gelmeden düzeltilmesi gerekir (Erdem, 2013). Boğumlanma kusurlarının bir diğer önemli nedeni de ağızlardaki farklılıklardır ve ölçünlü dile dayalı konuşma eğitimi çalışmaları bu noktada önemlidir. Sıklıkla görülen boğumlanma hataları şunlardır:

- ✓ **Ses Düşürme (Atlama):** Konuşma sırasında bir veya birkaç sesin hatta hecenin kullanılmamasıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013). Oldukça sık karşılaşılan bu boğumlanma kusurunda konuşmacı, kelimedeki bir ya da birkaç sesi kullanmaz (Taşkaya, 2014). Ses düşürme, konuşurken acele ve özensiz biçimde davranmanın da belirtisidir (Şenbay, 2010).
- ✓ **Ses Ekleme:** Ses ekleme, konuşmacının kelimenin yapısında bulunmayan sesleri kullanmasıyla ortaya çıkar ve ses düşürmenin tam tersidir. Genelde iki ünlü arasına eklenen ünsüzler, iki ünsüz arasına eklenen ünlüler ile kelime başına veya sonuna eklenen sesler görülür (Temizyürek, vd., 2014). Eklenen sesler veya heceler, dikkatsiz konuşma veya kelimelerin doğru telaffuzunu bilmemekten kaynaklanabileceği gibi yabancı kökenli sözcükleri daha rahat telaffuz etme isteğinden de doğabilir (Akbayır, 2007).
- ✓ **Gevşeklik:** Boğumlanma sürecini yöneten kasların ve konuşma aygıtlarının tembelliğinden doğan ya da bu organların doğru ve yeterli baskınlıkta/esneklikte kullanılmamasına neden olan gevşeklik; konuşma sırasında seslerin, hecelerin ve/veya kelimelerin anlaşılır olmasını engellemektedir (Kaya, 2019; Kıymaz, 2017). Gevşek bir konuşmada, seslerin ayırt ediciliği ve baskınlığı sağlanamadığından iletişim zorluğu yaşanır (Yıldız, vd., 2013).

- ✓ **Ses Değiştirme ve Pelteklik:** Biri yanlış öğrenilen telaffuzdan diğeri ise pelteklikten kaynaklanan iki tür ses değiştirme sorunundan bahsedilebilir. Yanlış telaffuzdan kaynaklanan ve sıklıkla görülen ses değiştirme sorununda özellikle çıkış yerleri yakın olan harfler birbiri yerine (kitap>kitab/ herkes> herkez vb.), söylenir (Çakan ve Gül, 2018). Ayrıca ikizleşme, benzeşme, göçüşme gibi Türkçe ses olayları ve bu kelimelerin mahallî ağızlardaki farklılıkları ile birden fazla ana dili konuşulan ortamlarda dillerin birbirini etkilemesi, ses değiştirme sorunun sık görülme nedenleri arasındadır. Bu tür telaffuz sorunları erken yaşlarda fark edilip düzeltilmediğinde konuşmacı, toplum içinde olumsuz-aşağılayıcı durumlarla karşılaşabilir ve konuşmasına güvenemediği için çevresiyle iletişim kurmaktan kaçınabilir (Erdem, 2013). Pelteklik ise konuşma organlarının (dil, diş, damak, dudak) doğru noktaya temas edememesi sonucunda seslerin tam olarak üretilmemesine ve istenilenden farklı bir sesin ortaya çıkmasına neden olan konuşma problemi (Temizyürek, vd., 2014). Bu sorunda, doğru şekilde çıkarılmayan sesin yerini daha kolay üretilen başka bir ses alır. Ana dili Türkçe olan konuşurlar, peltek konuşmada s-z, j-z, ş-s, e-l, c-j, n-l gibi sesleri birbiri yerine söyleyebilirler (Calp, 2010). Küçük çocuklarda, konuşma organlarının tam olarak gelişmemesinden dolayı pelteklik görülse de bu durum zamanla ortadan kalkar; ancak pelteklik ilerleyen zamanlarda da devam ediyorsa bir uzmana danışılması ve yardım alınması gerekebilir (Spectrum Speech, 2019). Pelteklik “sinir sistemi, kulak-burun-boğaz boşlukları, dişler, gırtlak ya da ses yarığı” gibi bölümlerde ortaya çıkan sorunlardan kaynaklanabildiği gibi yine yanlış öğrenmelerin bir sonucu olabilir (Gürlek ve Aksu, 2015).
- ✓ **Sesin Bozulması:** İki tür ses bozulmasından bahsedilebilir. Bunlardan biri akustik olarak meydana gelen ve ses tellerinden kaynaklanan sorunlar; diğeri ise konuşma dilindeki seslerin doğru olarak boğumlanamamasından kaynaklanan sorunlardır. İlk problem genelde sağlık sorunlarından veya fiziksel gelişimden dolayı (ergenlik dönemi gibi) ses organlarının anatomik yapısında meydana gelen değişimlere dayanır (Taşkaya, 2014). Sesin kısılması, çatalı veya hırıltılı şekilde çıkması, çok ince veya çok kalın olması gibi durumlar bu nedenledir (Tunalı, 2010). İkinci tip ses bozulmasını temsil eden sorunlar ise genelde mahallî söyleyişleri farklı

şekilde boğumlanan seslerin ölçünlü dildeki karşılıklarını tam olarak sağlayamamaktan kaynaklanır (Gürlek ve Aksu, 2015). Türkiye’de birçok ağız kullanılması nedeniyle ses bozulması sıklıkla görülürken özellikle “k”, “h” ve “ğ” harflerinde söz konusu durumun örneklerine rastlamak zor değildir.

- ✓ ***Pepelik:*** Pepelik, konuşma sürecinde “sözcüklerin/cümlelerin son seslerini yutmak veya belli belirsiz söylemek” şeklinde ortaya çıkan bir sorundur (Gündüz ve Şimşek, 2014: 134).
- ✓ ***Islıklama/Tıslama:*** Konuma sırasında “s” ünsüzünün çıkarılmasında yaşanan problem sonucunda ortaya ıslıklama ya da tıslamaya benzer bir ses çıkar. Bu durum “dişlerdeki yapısal bir bozukluktan” kaynaklanabildiği gibi yanlış veya “abartılı bir boğumlanmanın” sonucu da olabilir (Ünal, 2007). Bu sesin geçtiği kelimeleri telaffuz eden kişi konuşurken “keskin, abartılı veya peltek” bir “s” duyulur (Gündüz ve Şimşek, 2014: 133).
- ✓ ***Gılama:*** literatürde “gılama” olarak adlandırılan bu konuşma sorunu ise “r” sesinin yanlış şekilde boğunlanmasıdır. Normalde bir diş ünsüzü olan “r” sesi, boğazdan çıkarılmaya çalışılırsa “gılama” ile karşılaşılır (Akbayır, 2007). Gılama sonucunda içerisinde “r” sesi olan birçok kelime yanlış şekilde telaffuz edilir (Kıymaz, 2017).

3. Telaffuz Hataları ve Yanlış Söyleyişler: Etkili bir konuşma, dil kurallarını iyi bilmeyi ve sözcükleri doğru şekilde telaffuz edebilmeyi gerektirir. Türkçede, birçok insan tarafından yaygın biçimde yapılan telaffuz ve söyleyiş hataları mevcuttur (Er, 2013). Telaffuz hataları; ince ve kalın seslerin kullanımı, özellikle alıntı kelimelerdeki uzun ve kısa okunuşlar, ünsüz uyumu, ses düşmesi gibi konulardaki eksikliklerden kaynaklanabilir (Kıymaz, 2017). Ayrıca çıkış noktası yakın seslerin karıştırılması, seslerin yerlerinin karıştırılması, ses ekleme veya ses düşürme gibi boğumlanma kusurları, sözcüklerin yanlış telaffuz edilmesine neden olan önemli konulardandır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Yanlış telaffuz edilen kelimeler, anlamın değişmesine ya da anlaşılmanmaya kadar giden iletişim sorunlarına neden olur (Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2020).

4. Konuşma Hızı ve Süresi ile İlgili Sorunlar: Konuşmanın hızı ve süresi anlamayı etkiler. İyi bir konuşmacı ne dinleyenleri sıkacak ve ilgi kaybına neden olacak kadar yavaş ne de anlamayı zorlaştıracak kadar hızlı olmalıdır (Özdemir, 2011). Hızlı

konuşmada (takifemi) konuşmacı söz ve söz gruplarını ara vermeden söylerken hem akıcılığı kaybeder hem de vurgu, tonlama, ulama gibi anlama etki eden parça üstü birimleri doğru kullanamaz (Kayadibi, 2019). Bunun yanı sıra nefes kontrolü sağlama zorlaşırken heceler ve kelimeler yuvarlanıp yutulduğundan söylenenler de anlamsızlaşır (Şahin, 2019). Yavaş konuşmacılar ise dinleyenleri konudan uzaklaştırarak anlama isteğini azaltır ve konuşmanın etkisinin kaybolmasına neden olur (Taşkaya, 2014).

5. Ölçünlü Dil ile Mahallî Söyleyişler Karıştırma: Konuşma eğitimi, Türkiye Türkçesinin ölçünlü/standart bir biçimde kullanımını sağlamaya odaklanır (Şahin, 2019). Ancak bazı öğrencilerin standart dili konuşmakta zorlandığı ve ağız özelliklerini ölçünlü dile yansıttıkları görülür. Ölçünlü dil ile mahallî söyleyiş arasında; kalın ve ince seslerin ayırt edilmesi, seslerin çıkış yerleri, kullanılan ekler gibi konularda önemli farklılıklar olabildiğinden bu farklılıkların düzeltilmesi zaman ister (Gürlek ve Aksu, 2015) Öğrencinin ölçünlü dil konusundaki en önemli modeli öğretmendir ve bu nedenle öğretmenlerin konuşurken dili düzgün ve dikkatli kullanması beklenir (Taşkaya, 2014).

6. Parça Üstü Birimlerin Yanlış Kullanımı veya Kullanılmaması: Bir konuşmanın anlam kazanmasında ve istenen etkiyi bırakmasında vurgu, tonlama, durak, ulama ve ritim gibi parça üstü birimlerin büyük etkisi vardır. Söz konusu konuşma unsurları yerinde ve doğru şekilde kullanılmazsa tek düze, anlam ve duygu yoğunluğunu yeterince yansıtamayan bir söylem ortaya çıkar ve bu durum konuşma eğitimi açısından olumsuzluk yaratabilir (Uçgun, 2007). Parça üstü birimlerin kullanılmaması veya yanlış kullanılması ile ortaya çıkan en büyük problem akıcı konuşamamadır (Özdemir, 2016). Vurgusuz söyleyişler veya kelimedede, cümlede yanlış yerde yapılan vurgular anlamın değişmesine neden olabilir (Kıymaz, 2017). Durak ve ritim konusundaki zayıflıklar, konuşmanın anlamlı parçalara ayrılmasını engellerken konuşmacı yeterli şekilde ve zamanda nefes alma fırsatını da kaybeder (Gürlek ve Aksu, 2015).

7. Dile Hâkimiyetin ve Kelime Hazinesinin Yetersiz Oluşu: Dili kullanma becerisi ve kelime hazinesinin zayıflığı, iletişim ve ifade gücünü engelleyen; anlama ve anlaşılma gereksinimine zarar veren sorunların başında gelir. Dili kullanma konusunda yaşanan sorunlar; kurallı cümle kurmada zorluk yaşama, anlatım bozuklukları, dil bilgisi kurallarını uygulayamama genel başlıkları altında toplanabilir (Akbayır, 2007). Ayrıca Türkçe karşılığı olan sözcükler yerine yabancı sözcükleri kullanmaya çalışma, yaygın olarak birbirine karıştırılan sözler, edebi içeriği olmayan anlamsız ifadelerin kullanımının moda hâline gelmesi de konuşma becerisini dil-anlatım yönünden

zayıflatır (Gündüz, 2013). Dil hâkimiyetinin sağlanamaması ile ortaya çıkan bir diğer sorun da konunun sürekli başka noktalara kaydığı ve düşüncelerin bir bütün içerisinde aktarılamadığı dağınık konuşmalardır (Yıldız, vd., 2013). Dil hâkimiyetinin sağlanamaması, konuşmada sıklıkla anlatım bozukluklarının yaşanmasına da neden olarak sağlıklı iletişimi zorlaştırmaktadır (Taşkaya, 2014).

Kelime hazinesi zayıf olan kişi, zihninde beliren duygu ve düşünceleri hangi yoğunlukta ve önemde olursa olsun tam olarak aktaramaz, doğru ifadeleri kullanamaz ve kendisine aktarılanı anlamada güçlük yaşar (Kıymaz, 2017). Kelime hazinesindeki yetersizlik, konuşmanın sık sık asalak sesler ve “şey” gibi anlam bakımından yetersiz ifadelerle kesilmesine yol açar (Uçgun, 2007). Doğru kelimeleri ve kavramları kullanamadığı için kendisini sözlü olarak ifade edemeyenlerin sıklıkla abartılı el kol ve beden hareketleri yaparak anlaşmaya çalıştığı, aşırı heyecan veya öfke gibi olumsuz duygulara kapıldığı da görülür (İşcan, 2015).

8. Asalak (Anlamsız) Sözler ve Sesler Kullanma: Konuşmacının sık sık “eee, ıı, hıı, mmm,” gibi anlamı olmayan sesler çıkarması ve konuşmanın bağlamına uymayan “şey, yani, hani, ondan sonra” gibi sözcükleri tekrarlaması, konuşmanın akışını bozar ve dinleyiciyi rahatsız eder (Kaya, 2019). Gereksiz ve anlamsız seslerin tekrar edilmesi durak ve vurgu noktalarını da karıştırabilir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018). Bu tür ses ve sözlerin aşırıya kaçmasındaki temel etken konuşmacının kelime, kavram ve bilgi açısından yetersizliği olarak görüldüğünden dinleyicilerde konuşmacı hakkında olumsuz izlenimler bırakır (Yıldız, vd., 2013).

9. Tutukluk: Konuşmacının bir hece veya kelimeyi tekrarlayıp durması ve konuşmaya devam etmekte zorlanması tutukluk olarak nitelendirilir (Er, 2013). Bu problemin temelinde ise konuşmayı yöneten zihinsel süreçlerde meydana gelen kopukluk, unutkanlık, dağınıklık veya konuşmacının ilgisinin başka bir yöne kayması gibi nedenlerin yanı sıra heyecan, utanç, korku, öz güvensizlik gibi psikolojik durumlar vardır (Kıymaz, 2017). Kekemelik de bir çeşit tutukluk yaratır ancak burada ele alınan kekemelik dışında yaşanan tutukluklardır. Tutukluk yaşayan öğrencilerde konuşmaya karşı isteksizlik ve çekingenlik görülebilir ve bu durum tutukluğun daha sık yaşanmasına neden olabilir (Taşkaya, 2014).

10. Sesin İşitilebilir Olmaması: Sesin dinleyici tarafından rahat işitilmesi, konuşmacının ses yüksekliğini, dinleyici sayısı ve mesafe gibi unsurları dikkate alarak

ayarlamasına bağlıdır (Özdemir, 2011). Sesin ayarlanmasında dikkat edilmesi gereken konu, bağırmadan dinleyicilerin tamamına ulaşabilmektir (Er, 2013). Sesin fazla alçak veya yüksek olması, dinleyicileri rahatsız ederek olumsuz etki bırakabilir (Pehlivan ve Aydın, 2019). Ayrıca sesin oluşum yerine de dikkat etmek gerekir. Düşük (pes) veya yüksek (tiz) perdeden çıkan sesler ile geniz sesinin dengelenmemesi durumunda konuşmanın işitilebilirliği ve akıcılığı olumsuz etkilenir (Şenbay, 2010). Konuşma seslerinin ortaya çıkmasını sağlayan fiziksel ve anatomik yapıdaki bozukluklar da (ses telleri, gırtlak bölgesi gibi) konuşmaya ilişkin problemlere neden olabilmekte; sesin tam olarak oluşmamasına veya rahatsız edici bir biçimde işitilmesine zemin hazırlamaktadır (Tunalı, 2010). Ses sorunlarının bir diğer nedeni de sesin doğru kullanımını bilememekten/yanlış öğrenmelerden kaynaklanan bağırarak veya çok alçak perdeden konuşmaktır (Acarlar, 2012).

11. Beden Dili Kullanımına Bağlı Sorunlar: İletişim sürecinin sözsüz parçasını oluşturan beden dilini kullanma yetisi, konuşmacının ifade gücüne doğrudan etki eder (Gürlek ve Aksu, 2015). Beden dilinin konuşmanın içeriğiyle uyumlu olmaması, dinleyiciyi rahatsız edebilir ve yanlış anlamalara neden olabilir (Pehlivan ve Aydın, 2019). Beden dilinin etkili kullanılmadığı bir konuşmadaki durgun ve monoton anlatım, dinleyicilerde oluşması istenen reflekslerin ortaya çıkmasını engeller ve dikkatler konuşmacıdan uzaklaşabilir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Abartılı biçimde yapılan jest ve mimikler de konuşmayı içeriğinden uzaklaştırabildiği gibi yanlış anlamaların ortaya çıkmasına neden olabilir (Taşkaya, 2014). Konuşmanın içeriğini yansıtmayan yapay ve abartılı beden dili hareketleri yapmaktan da kaçınmak gerekir (Şenbay, 1991). Beden dilinin etkili kullanımını engelleyen bir diğer faktör de konuşmacının heyecanıdır (Orhan, 2010).

12. Hazırlıklı Konuşmalarda Süreci Yönetememe: Konuşma eğitiminin önemli bir parçasını, bireylerin topluluk önünde hazırlıklı konuşmalar yapabilme becerisi kazanmaları oluşturur (Özdemir, 2011). Hazırlıklı konuşmalarda istenen etkiyi yaratabilmek için birey, gelişmiş bir konuşma becerisine ek olarak doğru bir ön hazırlık ve planlama süreci de geçirmelidir (Pehlivan ve Aydın, 2019). Bu duruma bir de topluluk önünde konuşmanın getirdiği heyecan, çekingenlik ve korku eklenince hazırlıklı konuşma sürecinin yönetimindeki zorluk artar (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018).

13. Argo ve Nezaketsiz Konuşmalar Yapma: Sözlü iletişimi sekteye uğratan durumlardan biri, konuşmacının sıklıkla argo kelimeler içeren ve nezaketten uzak bir dil kullanmasıdır. Bu tür konuşmalar, istenmeyen yerlere çekilebilir ve dinleyiciler üzerinde oldukça olumsuz bir etki bırakır (Kıymaz, 2017). Bu nedenle içeriğinde argo sözcüklerin sık geçtiği konuşmalar içerik ve derinlik bakımından zayıflamanın yanı sıra konuşmacıya karşı bir ön yargının oluşmasına, kültür ve bilgi birikimi bakımından yetersiz bir görünüm sergilenmesine neden olur (Kaya, 2019).

Yukarıda sözü edilen konuşma problemlerinin çözümüne yönelik birçok farklı yöntemden yararlanılmaktadır (Çakan ve Gül, 2009). Hem konuşma problemlerinin çözümü hem de etkili konuşmayı sağlamak amacıyla konuşma eğitiminde yer verilmesi gereken etkinlikler ve bu etkinliklerin odaklanması gereken amaçlar şöyle sıralanabilir:

- Nefes egzersizleri/ solunumu geliştirme,
- Oral-motor (dudak, çene, dil, damak, gırtlak ve solunum kasları) egzersizler,
- Artikülasyon çalışmaları,
- Telaffuz eğitimi/etkinlikleri,
- Sesin kalitesini arttırmaya yönelik etkinlikler,
- Konuşma hızını anlaşılabilir düzeye getirmeye yönelik çalışmalar,
- Parça üstü birimleri (vurgu, tonlama vb.) ekili kullanma,
- Ölçünlü dilin kurallarını benimsetme,
- Kelime-kavram bilgisini artırma,
- Konuşma kaygısını azaltma, cesaretlendirme,
- Konuşmalar yapma fırsatı verme,
- Hazırlıklı konuşmalarda planlama ve hazırlık süreçlerini edindirme,
- Dil ve anlatım kurallarını benimsetme,

(Akkaya ve Ünal, 2016; Erdem, 2013; Gölpinar, vd., 2018; Kuru, 2013; Sarı Çağlar ve Çiyiltepe, 2019; Ünal, 2007)

2.1.6. Diğer Konuşma Engelleri

Yukarıda sözü geçen problemlerle toplumda ve eğitim kurumlarında yaygın biçimde karşılaşılrken konuşma becerisini etkileyen daha özgün sorunlar da mevcuttur. Bu problemler zihinde, kas-sinir sistemlerinde veya anatomik yapılardaki olağan dışı durumlardan ya da psikolojik rahatsızlıklardan kaynaklanır (Oyar, 2020). Kekemelik,

gecikmiş konuşma, afazi, dizartri, konuşma apraksisi, dudak ve damak yarıklığı, gecikmiş konuşma bu sınıfa alınabilir. Söz konusu engeller ses bozuklukları, artikülasyon bozuklukları, akıcılık bozuklukları ve dil bozuklukları (sözlü ve yazılı sembollerin anlama-kullanma sorunu) biçiminde ortaya çıkar (Acarlar, 2012). Ayrıca konuşma becerisini engelleyen bu tür problemler ileri derecede sosyal, fiziksel ve/veya zihinsel sorunlardan kaynaklandığı için profesyonel destek ile başlı başına bir tanı, tedavi, iyileştirme ve normalleşme süreci ister (Aral ve Gürsoy, 2007). Konuşmayı ciddi şekilde etkileyen bu tür engellerin görülme sıklığı üzerine yapılan çalışmalar %1 ile %10 arasında bir orandan (çalışmalar arasında tanımlama, asgari düzey, yaş, diğer fiziksel ya da zihinsel problemlerin oranı gibi farklılıklar olmakla beraber) söz etmektedir (Acarlar, 2010). Öğretmenler, bu tür ciddi konuşma problemlerine sahip olan çocukların fark edilmesinde, tedavi sürecinin okul-sınıf ortamında desteklenmesinde ve olumlu tutumun (hem öğrencinin kendisine karşı hem de akranlarının öğrenciye karşı) geliştirilmesinde rol oynarlar (Toğram ve Maviş, 2009).

Kekemelik: Konuşmada istemsiz bir işlev sorunu olan kekemelik; seslerin, hecelerin veya kelimelerin tekrarına ve/veya bu yapılar arasında gereksiz duraklamalara yol açarak konuşmanın akıcılığını bozar (Prasse ve Kikano, 2008; Guitar, 2014). Konuşurken kekeleyen kişi tekrar ve duraklamalara bağlı olarak hareketlerde gerginlik ve kasılma, yüzü buruşturma, nefes problemleri yaşayabilir; endişe ve paniğe kapılabilir (Kaya, 2019). Kekemelik problemi yaşayan çocuklar sınıf içerisinde veya diğer sosyal alanlarda iletişim kurmaktan kaçınabilir, kendilerini ifade etme konusunda çekingenlik gösterebilirler (Davis, vd., 2002).

Gecikmiş Konuşma: Çocuklardaki ifade edici dil becerilerinin olması gerekenden çok daha yavaş bir süreçte ortaya çıkması ve çocuğun konuşurken net olamaması, gecikmiş konuşma olarak bilinir (Kayadibi, 2019). Özel eğitim kapsamına da giren bu problem çocuklarda “yaştlarına göre çok daha az konuşma, kelime hazinesinde yetersizlik yaşama ve cümle kuramama, iletişime geçememe, dilde anlamı olamayan farklı sesler çıkarma; kendisini ifade etme ve ihtiyaçlarını belirtme amacıyla vurma, çarpma, itme gibi bedensel tepkiler ile ağlama, bağırma, hırçınlık gibi anti sosyal davranışlar gösterme” gibi durumlara neden olur (Aral ve Gürsoy, 2007: 67-68). Gecikmiş konuşmanın kaynağı sağlık durumu, aile ilişkileri ve çevre gibi faktörler olabilir (Taşkaya, 2014). Tedavisi için erken teşhis gereken bu problemin genetik özellikler taşıması da mümkündür.

Afazi (Sözyitimi): Afazi, beyinde dile dayalı süreçleri etkileyen kısımların (sol hemisfer) hasar almasıyla ortaya çıkarak alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumsuz etkileyen bir problemdir (Oğuz ve Toğram, 2019). Normal hayatında iletişim veya dil konusunda önemli bir sorunu bulunmayan kişilerde ani bir kafa travması ya da hastalıkla ortaya çıkan afazinin şiddeti, beyinde meydana gelen hasara göre değişebilmektedir. Afazili bireylerin bazıları konuşulanları anlamakta ancak kendisini ifade edememekte, bazıları hem konuşulanı anlamamakta hem de kendisini ifade edememekte, bazıları ise sürekli anlamsız ve bağlamdan kopuk konuşmalar yapabilmektedir. Afazi sadece konuşmayı değil yazma ve okuma becerilerini de olumsuz etkileyebilir. Çok yönlü hasara neden olduğu için bu problem “dilbilim, konuşma terapisi, psikoloji, nöroloji ve fizyoloji” gibi farklı uzmanlık alanlarını ilgilendirir (Sadiyeva, 2004). Afazili bireyleri (başka bir teşhis olamadan) zihinsel engelli olarak değerlendirmek yanlış bir tutumdur (Association Internationale Aphasie, 2020). Afazili bireyler istek ve arzularını doğru şekilde ifade edebilme, anlamlı konuşmalar yapabilme veya karşısındakini anlama konusunda sorun yaşarken metafor, mizah, soyutlama gibi ifadeler ile günlük dildeki pratik kullanımları kavramakta da yetersiz kalabilirler (Code, 2019).

Dizartri: Konuşmanın devinişsel boyutlarıyla alakalı olan dizartri “solunum, ses ve konuşmayla ilgili sinir ve/veya kasların güç, hız ve koordinasyon işlevlerindeki bozukluklarla” beraber ortaya çıkan bir problemdir ve genel olarak hareket sistemini etkileyen üst (beyindeki) ve alt (beyin sapı ve omurilikteki) motor nöronların (sinir hücreleri) hasarıyla bağlantılıdır (Tanrıdağ, 2009: 156). Dizartrili bireylerde sesin oluşması, boğumlanma, konuşma hızı ve akıcılığı, vurgu/tonlama/durakların yapılması gibi konuşmanın temel unsurlarına yönelik çeşitli sorunlar görülür (Perrotta, 2020). Vücuttaki hasarına neden olan farklı sağlık sorunlarından kaynaklanan dizartri türleri *Flaks*, *Spastik*, *Ataksit*, *Hipokinetik*, *Hiperkinetik* ve *Duyusal Dizartri* olarak ayrılır. Flaks (gevşek) dizartride, beyin zarı veya beyin sapı hasarına bağlı olarak dudak, dil ve damak gibi yüz kasları etkin biçimde kullanılamaz ve bu bölgelerde boğumlanan seslerin üretimi zorlaşır (İşçi, 2020). Alt motor nöronların hasar almasıyla görülen spastik dizartri, daha çok p, b, t, s seslerinin çıkarılmasını zorlaştırır ve konuşma genelde gergin, sert, boğuk ve yavaş olur (Korkmaz, 2020). Ataksit dizartri, beyincikte meydana gelen hasarlardan kaynaklanır ve dili hem konuşma hem de anlama yönünden olumsuz etkiler. Ataksit dizartride sık görülen sorunlar arasında “hecelerin uzatılması,

seslerin bozuk ya da eksik çıkarılması, boğumlanma hataları, vurgu yanlışları ve uzun duraklar” gösterilebilir (Perrotta, 2020). Hipokinetik dizartri, vücudun dengeli biçimde hareket etmesini engellerken konuşmanın başlaması, devam etmesi ve sonlandırılması mümkün olmayabilir. Ayrıca tek düze, anlamsız, istemsiz, hızlı ve tutuk konuşmalara da neden olur (Korkmaz, 2020). Hiperkinetik dizartri, ses aygıtının kullanımını etkileyerek sesin üretiminde sorunlar yaşanmasına neden olur (İşçi, 2020). Duyusal dizartri, işitme veya kinestetik kaynaklı olabilir. İşitme sorunlarına bağlı olan duyusal dizartride telaffuz yanlışları, parça üstü birimleri kullanamama, sesleri karıştırma ve ses düşmesi görülürken kinestetik duyusal dizartride hareketlerin kontrolünü sağlayan kaslar hissizleşir ve bu nedenle doğru, tutarlı, otomatik konuşmalar yapmak zorlaşır (Korkmaz, 2020).

Konuşma Apraksisi: Zihinsel hasarın konuşmayı etkilediği durumlardan biri de konuşma apraksisidir. Apraksi, hareketi sağlayan motor becerilerin tam ve/veya doğru şekilde sergilenememesine sebep olan medikal bir problemdir ve ortaya çıkışıyla beraber bireyin basit ya da karmaşık birçok davranış üzerindeki zihin-beden koordinasyonunu kaybetmesine neden olur (Osiurak ve Le Gall, 2012; Petreska, vd., 2007). Apraksinin konuşma becerisini etkilemesiyle ortaya çıkan probleme *konuşma apraksisi* denir. Konuşma apraksisi, çocukluk çağındaki gelişimsel süreci etkileyen nörolojik nedenlerle ortaya çıkmış veya kasları-sinir sistemini etkileyen bir probleme dayalı olarak meydana gelmiş olabilir (Koçaklı ve Aydın, 2020). Konuşma apraksisinde sözlü anlatım için gerekli olan süreçleri yöneten kaslar düzgün ve koordineli bir biçimde kullanılamaz ve zihinde üretilen mesajlar konuşma organları tarafından iletilemez (Ogar, vd., 2005). Bu duruma bağlı olarak: konuşma seslerini üretememek veya istenilenden farklı bir sesin çıkması, sözcükleri veya ekleri doğru ve anlamlı biçimde söyleyememe, asıl söylemek istediğinden farklı ya da anlamsız cümleler kurma, kalıp ifadeleri yanlış söyleme gibi problemler görülebilir (Park, 2017).

Dudak ve Damak Yarıklığı: Dudak ve damak bölgesindeki yapılarda meydana gelen doku bozukluğundan dolayı bireyin doğru şekilde sesletim yapamaması bu sorunun temel nedenidir. Dudak ve damak yarıklığı, ağırlıklı olarak doğuştan gelir ve Türkiye’de ortalama bin doğumdan birinde bu problem görülür (DİLKOM, 2020). Kişi, birçok ünsüz sesin oluştuğu boğumlanma noktalarındaki sorunlar nedeniyle telaffuz konusunda zorlanır (Temizyürek, vd., 2014). Dudak ve damak yarıklığına sahip konuşmacılar, boğumlanma ve telaffuz konusunda zorlanmanın yanı sıra hırıltılı ve geniz bölgesinde

yankılanan ses tonu sebebiyle kendilerini dinletmede sorun yaşarlar (Gürlek ve Aksu, 2015).

2.2. Yansıtıcı Düşünme

Türkiye Türkçesine “yansıtma” olarak aktarılan ve birden fazla anlamı olan “reflective” sözcüğü, “dikkatli ve sessizce düşünme/dikkatli düşünmeye dâhil olan” (Cambridge Dictionary, 2008: 1194) ya da “bir şeyler ya da birileri hakkında derinlemesine düşünme” (Colins Cuboild, 2009: 1305) manalarında kullanılmaktadır. Yansıtma ve yansıtıcı düşünme literatürde aynı kavrama denk gelirken bu beceriyi temel alan yaklaşım ve uygulamalar “yansıtıcı öğretim, yansıtıcı uygulama, yansıtıcı sorgulama” isimleriyle de temsil edilebilmektedir (Özdemir, 2018: 36).

Yansıtma, deneyimler ve pratik uygulamalar üzerine bilinçli olarak derin bir şekilde düşünerek yeni bilgi ve alternatif bakış açıları üretmeyi içeren üst bilişsel bir süreç ve bu sürecin öğrenmeye yönelik faaliyetlerde yer bulmasıdır (Ersözlü ve Kuzu, 2011; Sünbül, 2011). Bu beceride bir probleme ya da uygulama alanına yönelik deneyimler, belli amaçlar gözetilerek değerlendirilir ve konuyla ilgili yeni bilgilerin yapılandırılmasını sağlar (Baş ve Beyhan, 2012). Yansıtma, bireyin kendi düşünme biçimleri üzerine düşünmesini de içerir (Sünbül, 2011). Hem bir düşünme becerisi hem de öğrenme yöntemi/tekniki olarak görülen yansıtma yönelik teorik bilgiler irdelendikçe daha geniş ve çok yönlü tanımlar ortaya çıkar. Yansıtıcı düşünmeye yönelik bazı genel tanımlamalar şu şekildedir:

- Bazı durumlarda bir inanç, onu destekleyen gerekçeleri belirtmek için çok az girişimde bulunarak veya neredeyse hiç girişimde bulunulmadan kabul edilir. Diğer durumlarda, bir inancın dayanağı veya temeli kasıtlı olarak araştırılır ve inancı destekleme yeterliliği incelenir. Bu sürece yansıtıcı düşünce denir (Dewey, 1910: 2).
- Yansıtma, bir deneyimi yorumlama ve anlamlandırma çabalarımızın içeriğini, sürecini veya öncüllerini eleştirel olarak değerlendirme sürecidir (Mezirow, 1991: 67).
- Yansıtmanın amacı, bir sorunu çözmek veya kafa karıştırıcı bir durumu daha anlamlı kılmaktır; yansıtma, sorunu ve onu çözenin yollarını daha iyi anlamaya yönelik çalışmayı içerir. O hâlde yansıtma, organize edildiğinde ve bağlantılı olduğunda eylemde bir sonuca yol açan düşünmede bir dizi adım olarak görülebilir (Loughran, 1996: 25).
- Yansıtma, materyalin yanlış yapılandırıldığı veya belirsiz olduğu ve bariz bir çözümün olmadığı durumlarda uygulanan, bir amaç, sonuç veya her ikisini birden içeren temel bir zihinsel süreç olarak görülür (Moon, 2004: 10).
- Yansıtıcı düşünme herhangi bir deneyimden yararlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirmenin yapıldığı bir süreci teşkil etmektedir (Harris, Bruster, Peterson and Shutt, 2010: 1).

Yansıtmanın temelde alışılmadık/yeni bir durum ile bu durum karşısında sergilenen davranışların gözden geçirilmesine, anlamlandırılmasına ve en doğru çözümün ne olduğu konusundaki fikirlere atıf yaptığı görülmektedir. Genel tanımlar bu şekilde olsa da yansıtıcı düşünmenin ya da yansıtmanın teorik boyutu oldukça derinleşmiştir. Bu düşünme biçimi, herhangi bir eylemin/deneyimin gözden geçirilmesinden bir sorun hakkında alternatif yollar üretmeye ve eleştirel düşünmeye kadar çok farklı boyutlarda ve düzeylerde gerçekleştirilebilir (Roberts, 2008).

Yansıtma da ele alınan önemli konulardan biri de bireydeki hangi düşünce/davranış biçimlerinin bu alana karşılık geldiğidir. Bu bakımdan yansıtıcı düşünebilen bireyler genel olarak şu şekilde tanımlanabilir:

- Zihinsel süreçleri aktif bir biçimde kullanması ve fikirler üzerinde derinlemesine düşünerek mantıklı sonuçlara ulaşmaya çalışması (Söylemez, 2018: 28).
- Yansıtıcı düşünmede kişi, kendi öğrenme sürecini değerlendirir ve hatalarını düzeltme yoluna gider... Yine bu düşünme sisteminde birey düşünme ve öğrenme yollarının farkındadır ve kendi öğrenme faaliyetlerini etkin bir şekilde düzenler (Köksal ve Atalay, 2017: 136)
- Yaptığı uygulamaları değerlendirebilmesi, deneyimlerinden dersler çıkarabilmesi, sorunları çözebilmesi, öğrendikleri bilgi ve deneyimleri gelecekteki öğretim için kullanarak mesleki yaşamını anlamlı kılmaması, öğretimini planlaması, eleştirel düşünebilmesi (Bozpolat, 2018: 325).
- Yansıtıcı düşünme, eğitim sorunlarını çözücü kararlar alma, kararları uygulama ve kararların sonuçlarını değerlendirme süreci ya da bireyin öğrenme-öğretme süreçlerini analiz ederek olumlu ve olumsuz durumları belirleme ve sorunları çözüme sürecidir. (Yazçayır, 2016: 212).

Yapılan tanımlamalardan da anlaşıldığı üzere yansıtıcı düşünmeye bağlı olarak yürütülen yansıtıcı öğretim, bireyin kendisine veya başkalarına ait deneyimleri olumlu veya olumsuz durumlarıyla fark edip yeniden yapılandırabilmesini ve bunu yeni fikirlerle/eylemlerle destekleyebilmesini hedeflemektedir.

Yansıtma, bireyin zihinsel çabasını kendi farkındalığı altında bilinçli olarak ortaya çıkarması sebebiyle hem üst bilişsel düşünme becerileri arasında hem de üst bilişsel düşünceleri sistematik biçimde yürütmeyi hedefleyen bilimsel düşünme yöntemleri arasında değerlendirilir (Erdoğan, 2019: Şahin, 2018). Ayrıca, hem diğer düşünme becerileri tarafından desteklenmekte hem de onları desteklemektedir (Uygun, 2012). Özellikle de yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme becerileri yansıtma ile doğrudan ilişkili olarak görülür (Tican, 2013). Eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünmenin birbirlerinin gelişimini tamamlayan süreçler içerdiği düşünülmektedir (Erdoğan, 2017). Yansıtma, eleştirel düşünmenin “niteliğini artırması

ve istenen sonuca ulaşma olasılığını yükseltmesi” için bir ön koşul (Eğmir ve Ocak, 2018: 434); eleştirel düşünme ise yansıtmanın en gelişmiş basamağı olarak bilinen “eleştirel yansıtma” ulaşmak için bir zorunluluktur (Harrison, vd., 2005). Yansıtıcı düşünmeyi ortaya çıkaran süreçte en temel unsur, karşılaşılan bir problem karşısında oluşan kafa karışıklığının veya belirsizliğin giderilmesine duyulan ihtiyaçtır (Dewey, 1910). Bu nedenle yansıtıcı düşünme, problem çözmeye yönelik etkinliklerin tüm aşamalarının dikkatli biçimde gözden geçirilmesini desteklemektedir (Tincan, 2013).

Eğitim araştırmalarının öğrenen merkezli yaklaşımlara yönelmesi, bireyi öğrenme deneyimlerini düşünme ve anlamlandırma konusunda destekleyen yansıtıcı düşünme gibi model ve stratejilerin ilgi görmesini sağlamıştır (Şahin, 2018). Yansıtıcı düşünmeye yönelik farklı disiplinlerdeki araştırmaların artmasıyla da bu kavramın teorik boyut genişlemiş ve birçok üst bilişsel beceriyi ve zihinsel yaklaşımı kapsar hâle gelmiştir. Bu anlamda ilgili literatürde öne çıkan isimler ile kuramları, yaklaşımları ve tanımları incelemek yerinde olacaktır.

2.2.1. Yansıtıcı Düşünmeye İlişki Kuram, Model ve Düşünceler

Yansıtıcı düşünmeye ilişkin tutum, bilgi, görüş ve araştırmalar bu kavramın farklı alanlarda gelişmesine ve konuyla ilgili kuramların, modellerin ve düşüncelerin ortaya çıkmasına olanak vermiştir. Bu düşünme biçiminin bilinen en klasik örnekleri arasında Platon ve Aristo'nun felsefi olarak değindikleri “ne bildiğini bilme” yaklaşımı ve öğrencilerin her cevaptan sonra yeni bir soruya ulaştığı “Sokratik sorgulama ve diyaloglar” yer almaktadır (Sünbül, 2011; Uygun, 2012). Yansıtıcı düşünmeye yönelik bilişsel süreçleri ve bu süreçlerin olası etkilerini inceleyen araştırmacılar zamanla bu becerinin amaç, yöntem, kullanım alanı, süreç gibi ayrıntıları üzerinde yenilikçi fikirler geliştirmiştir (Dohn, 2011). 20. yüzyılın başında Dewey’le önem kazan yansıtıcı düşünmeye ilişkin kuramlar, genelde sosyal bilimlerdeki özelde eğitim bilimlerindeki yenilik ve değişimlere bağlı olarak gelişmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinin temel yeterlik alanları içerisinde anlam kazanması da yansıtıcı düşünmeye ilişkin kuram ve çalışmaların gelişmesini etkilemiştir. Konuya ilişkin olarak öne çıkan isimler ile bu isimlerin etkisinde gelişen kuram ve modeller bu bölümde ele alınmıştır.

John Dewey ve Yansıtıcı Düşünme: Yansıtıcı düşünmenin önemli temsilcisi ve bu kavramın literatürde geniş yer bularak ilerlemesini sağlayan kişi John Dewey’dir. Dewey, 1910 yılında ilk baskısını yayınladığı “How We Think” adlı eserde yansıtıcı

düşünmeyi (reflective thought) detaylı biçimde ele alır. Dewey’in eseri 1957 yılında İstanbul Muallimler Cemiyeti tarafından Türkçeye çevrilirken yansıtıcı düşünme “teemmüllü düşünme” olarak karşılık bulur ve teemmüllü düşünme “herhangi bir inancın veya faraziye şeklindeki bilgilerin, inceden inceye, sürekli, kesin bir şekilde incelenmesiyle varılan bir netice” olarak açıklanır (Erdoğan, 2017: 14).

Dewey, bir şeyi düşünmeyi “herhangi bir şekilde onun bilincinde olmak” olarak nitelendirir ve düşünceye yönelik dört farklı tanıma yer verir (Dewey, 1910: 4-5). Düşünmenin ilk ve en basit tanımı “kafamızdan ya da aklımızdan geçenler” iken ikinci düzeydeki tanım “doğrudan algılanmayan meseleler”e kafa yormaktır. Üçüncü anlamıyla düşünce “bir temelde, yani doğrudan mevcut olanın ötesine geçen gerçek ya da varsayılmış bilgi üzerine dayanan inancı” ifade eder. Dördüncü tanımda ise “inançla sorgulanan düşünceler” üzerinde durulur ve bu tanımda yansıtma “inancın doğası, koşulları ve yönleri hakkında bilinçli sorgulamaya yol açan bir öneme sahip” olarak görülür. Zira yansıtıcı düşüncede “herhangi bir inanç veya doğrulanmamış bilgi aktif, kalıcı ve dikkatli bir biçimde gözlemlenir” ve “onu destekleyen gerekçeler ışığında” irdelenerek ortaya konulur (Dewey, 1910: 6).

Dewey’in kuramında, yansıtıcı düşünmedeki zihinsel algılamaların dayandığı dört boyuttan bahsedilir (Dewey, 1910: 2-5). Bir olay ya da durum karşısında zihinsel olarak şekillenen bu boyutlar şu şekilde açıklanır:

- İlk boyutta düşünceler rastgele ve dağınık biçimde değil, birbirlerini destekleyecek ve geliştirecek biçimde ardışık olarak ortaya çıkar.
- İkinci boyutta somut gerçekliğin ötesindeki algı, duyu ve inançlar vardır. Algılara ve deneyimlere yönelen zihinsel işlemler sonucunda birtakım öngörüler, fikirler ve inançlar ortaya çıkar. Zihin, söz konusu fikir ve inançları düzenleme ve geliştirme işlemine devam eder.
- Üçüncü boyutta ise inançlar ve fikirler zıt yönlerden sınanır. Olumlu ve olumsuz sonuçlar, uygulanabilirliğe imkân veren veya vermeyen koşullar gerekçelerle irdelenir. Neyin kabul edilebilir ve neyin kabul edilemez olduğuna karar verilmeye çalışılır.
- Dördüncü boyut ise bilinçli bir araştırma ve sınama sürecidir. İlk üç boyutta ortaya çıkıp gelişen fikir ve inançların gerçekliği ve geçerliği sınanır. Yansıtıcı düşünmenin ana boyutunu da bu kısım oluşturur. Zira ortaya çıkan

fikir, inanç ya da hipotezlerin kabul edilebilirliğini, etki düzeyini, doğru ya da yanlış yönleri ile eksikliklerini bulmaya yönelik eylemler bu bölümdedir.

Sonuç olumlu ya da olumsuz olsun, yansıtıcı düşünme çeşitli inanç ve fikirler hakkında doğru yanıtlara ulaşmayı hedefleyen aktif bir düşünce sürecidir. Dewey, bir problem durumu ile karşılaşılması hâlinde yansıtmayı içeren düşünce hareketinin şu adımları takip ettiğini belirtir: *hissedilen bir zorluk, yeri ve tanımı, olası çözüm önerisi, önerinin dayanaklarının gerekçelendirilerek geliştirilmesi, kabul veya reddine yol açan daha fazla gözlem ve deney* (Dewey, 1910: 72). Dewey, tüm bu aşamaları açıklar ve düşünme faaliyetleri içerisindeki yerini belirtir.

A. Hissedilen Bir Zorluk: Dewey, düşünme eyleminin kökeninde “şaşkınlığın/belirsizliğin çözümüne olan talep” olduğunu belirtir ve düşüncelerin belli bir konu üzerinde dikkatli ve sistemli şekilde toplanmasının ancak “çözülecek bir sorun, cevaplanması gereken bir soru, çözülmesi gereken bir belirsizlik” söz konusuysa mümkün olduğunu dile getirir (Dewey, 1910: 11). Zorluğun ortaya çıkmasıyla birlikte zihin arayış içerisine girerken problemin büyüklüğü ve çözüme duyulan ihtiyacın önemi de süreci doğrudan etkiler (Dewey, 1910).

B. Problemin Yeri ve Tanımı: Ortaya çıkan zorluk zihni birçok olası çözüm önerisi düşünmeye yönlendirir. Ancak doğru çözüm yollarının bulunması için problemin tanımlanması ve tüm yönleriyle anlaşılması gerekmektedir. Bu aşamanın varlığı veya yokluğu “uygun yansıtma ya da korunmuş eleştirel çıkarım ile kontrolsüz düşünme arasındaki farkı” meydana getirir. Zira bu aşamada “sorunun ne olduğunu gün ışığına çıkarmak veya sorunun belirli karakter özelliklerini açıklığa kavuşturmak için kasıtlı olarak hesaplanmış gerekli gözlemler” vardır (Dewey, 1910: 74). Bu gözlemler sırasında zihin, problemin doğasından yola çıkarak çözüm için gerekli önerileri de şekillendirmeye başlar.

C. Olası Çözüm Önerileri: Dewey, düşüncenin üçüncü basamağına, tespit edilen soruna ilişkin çözüm önerilerini (varsayımlar, tahminler, hipotezler) koyar (Dewey, 1910). Bir problem karşısında ilk etapta birçok öneri geliştirilebilir. Bu önerilerin sunulması alternatif yolların, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlar.

D. Önerinin Dayanaklarının Gerekçelendirilerek Geliştirilmesi: Önceki basamakta ortaya konulan düşüncelerin irdelendiği aşamadır. Probleme yönelik olarak “ilk bakışta makul görünen varsayımlar, sonuçlarının tamamı izlendiğinde genellikle uygunsuz ve

hatta saçma” bulunabilir. Bu nedenle çözüme yönelik fikirlerin uygunluğunu tespit etmek için her bir düşünce gözden geçirilmeli ve içlerinden en makul olanlar seçilmelidir. Böylece öneriler “probleme daha uygun bir biçime dönüşür” (Dewey, 1910: 76).

E. Kabul veya Reddine Yol Açan Daha Fazla Gözlem ve Deney: Bu aşama, öneriler sonucu ortaya çıkan fikir ve inançların pratik uygulamalar veya gözlemlerle sınındığı kısımdır. Yani “bir fikrin teorik olarak gösterdiği sonuçların gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek için koşullar, bir fikrin veya hipotezin gerekliliklerine göre kasıtlı olarak düzenlenir” ve böylece daha kesin sonuçlara/bilgilere ulaşılır (Dewey, 1910: 74).

Schön: Donald A. Schön, yansıtıcı düşünmeye yönelik kuramlara, 80’lerden başlayıp günümüze kadar devam eden ilginin ve gelişimin arkasındaki önemli isimlerdendir. Schön, mesleki eğitim sürecinde kazanılan bilgilerin uygulamadaki istek, ihtiyaç ve yeniliklere yetişemediğine ve uzmanların sahadaki karmaşık problemleri pratik biçimde çözebilme konusunda yetersiz kaldığına değinerek mesleki yeterlikleri sorgular (Schön, 1983). Bireylerin hakkında bilgi sahibi oldukları bir davranışı gerçekleştirirken bile bilinçli veya bilinçsiz olarak yeni öğrenme durumlarıyla karşılaştıklarını ve zihinsel performans sergileyerek daha iyiye ulaşmaya çalıştıklarını belirten Schön bu durumu “eylemde yansıtma (reflecting-in-action)” kavramıyla açıklar ve bu düşünme biçiminin geliştirilmesiyle mesleki/teknik alandaki problemlerin çözümüne ve yeniliklerin ortaya çıkmasına önemli katkı sunulacağını belirtir (Schön, 1983). Eylemde yansıtma, eyleme yönelik bilginin eylemle eş zamanlı olarak gözden geçirilmesi, yeterliğinin sorgulanması, eksik kalan veya karmaşık yönlerinin irdelenmesi, farklı bakış açıları ve fikirler üretilmesi, hatta yeni hipotezler geliştirilmesi ve bu hipotezlerin sınanması gibi süreçler içerir (Schön, 1983). Eyleme yönelik yansıtıcı düşüncelerin başarısı, eylemi gerçekleştiren kişinin bilinç ve yeterlik düzeyinin gelişmişliğiyle yakından ilişkilidir (Hatton and Smith, 1995).

Schön, eylemde yansıtmanın ilk boyutunun *eylem hâlinde bilme (knowing-in-action)* olduğunu belirtir. Bu kavram, bir konu veya durum hakkındaki genel ve ayırt edici bilgilerle bir davranışı sergilemeyi sağlayan edinilmiş becerilere sahip olma durumunu ifade eder (Schön, 1987). Zaten daha önce öğrenilmiş olan eylem hâlindeki bilginin ortaya çıkması/sergilenmesi için bilinçli ve çok yönlü düşünme süreçlerine ihtiyaç duyulmaz. Kişisel ve mesleki yeterliklere bağlı olarak oyun oynama, bisiklete

binme, hesap yapma gibi birçok davranışın arkasında eylem hâlinde bilme durumu yatar ve kişi sahip olduğu bilgiyi kullanırken herhangi bir açıklamada/tanımlamada bulunma ihtiyacı hissetmez (Schön, 1987). *Eylem hâlinde yansıtma (reflection-in-action)* ise eylem hâlindeki bilginin yetersiz kaldığı karmaşık ve belirsiz durumlarda eylemin kendisi, yeterliği ve nasıl ortaya çıktığı konusundaki derin düşünme sürecini belirtir (Schön, 1987). Eylem hâlinde yansıtma, eylem tamamlandıktan sonra (neyi, nasıl, neden yaptım-yapmalıydım) ya da eylem devam ederken (neyi, nasıl, neden yapıyorum-yapmalıyım) sergilenebilir (Schön, 1987). Yansıtma, eylemin yeniden ve daha iyi biçimde yapılandırılmasına hatta yeni eylem biçimlerinin ortaya çıkmasına olanak verir. Schön, eylemde yansıtmanın gelişmesinde rol oynayan bir diğer sürecin *yansıtma üzerine konuşma* olduğunu belirtir. Eylemde yansıtma sürecinin tanımlanması hem yeni yansıtıcı eylemlerin ortaya çıkmasını olumlu yönde etkiler hem de yansıtıcı deneyimlerin paylaşılarak yaygınlaştırılmasını sağlar (Schön, 1987).

Van Manen: Van Manen, öğretmen davranışları ve müfredat uygulamalarını eleştirel biçimde incelerken önemli bir kavram olarak gördüğü yansıtıcı düşüncenin düzeyleri, pratikle olan ilişkisi, eleştirel yansıtma boyutu ile eylem öncesi ve eylem sırasında gerçekleştirilen yansıtma süreçleri arasındaki farklılıklara dikkat çeker. Manen'in yansıtıcı düşünme düzeyleri teknik, uygulama ve eleştirel yansıtma alanları olarak üç boyutludur (Önkuzu ve Bektaş Bedir, 2015). Yansıtıcı düşünmenin ilk ve en kısıtlı düzeyini ifade eden teknik yansıtma, sınıfta “belirli bir amaca ulaşmak amacıyla eğitim bilgisinin ve temel müfredat ilkelerinin teknik uygulamasını” içeren kısımdır (Van Manen, 1977: 226).

Teknik yansıtma, öğretim hedeflerine odaklanır. Öğretmen, müfredatta önceden belirlenen öğrenme çıktıklarına pratik yollardan ulaşmak için çaba sarf eder. Ancak öğrenme sürecini etkileyen ve öğrenenler arasında farklılıklara sebep olan önceki yaşantılar, sosyo-kültürel yapılar, yetenek, zekâ, tutum gibi öğeler ikinci planda kalır (Van Manen, 1977).

Uygulamaya yönelik yansıtıcı düşünmede ise “pratik eylemleri yönlendirmek amacıyla bireysel ve kültürel deneyimleri, anlamları, algıları, varsayımları, ön yargıları analiz etme ve açıklama” yoluna gidilir (Van Manen, 1977: 226). Bu aşamada müfredatın hedefleri ile öğrenme-öğretme deneyimleri arasındaki ilişki yordayıcı biçimde değerlendirilir ve ortak bir anlayış geliştirmeye çalışılır.

Eleştirel yansıtma daha üst düzey ve kapsayıcı bir alanı ifade eder. Eleştirel yansıtma “bilginin değeri” ve “değer yargıları” gibi konular ele alınır. Eğitim ve bilginin değerini, bu değeri oluşturan temel koşulları, soso-kültürel şartları ve eğitim sürecine katılanların değer yargılarını tartışmayı gerekli gören eleştirel yansıtma, eğitsel amaçların bu bağlamda irdelenmesi gerektiğini savunur (Van Manen, 1977).

Manen’in yansıtma ile ilgili diğer önemli görüşlerinden biri de yansıtıcı düşüncelerin hangi süreçler içerisinde sergilendiği ile ilgilidir. Buna göre ileriye dönük yansıtıcı düşünceler; eylemlerin olası etkilerine yönelik tahmin, olasılık ve öngörülerini ele alırken eylem sürecindeki yansıtma, anlık değerlendirmeler ve kararlar gerektirir (Van Manen, 1991). Ancak anlık değerlendirmelere dayalı yansıtma zorlu bir süreçtir ve yüksek farkındalık gerektirir. Zira deneyimin ortasında durup süreci yansıtıcı biçimde gözden geçirmek ve deneyime kaldığı yerden devam etmek çoğu eylem için mümkün olmamaktadır. Anımsatıcı yansıtma ise geçmişe yönelik eylemlerin gözden geçirilmesine ve değerlendirilmesine dayanır ve deneyimlerin ayrıntılı biçimde yansıtılmasını sağlar. Manen (1991) bu yansıtma biçimlerinin çocuklarla sürdürülen eğitsel ilişkilerin temelinde yer aldığını da belirtir.

Mezirow: Yetişkin eğitiminin boyutlarını irdeleyen Mezirow yansıtmayı kasıtlı öğrenmenin merkezi dinamiği olarak görür ve “bir deneyimi yorumlama ve anlamlandırma çabalarımızın içeriğini, sürecini veya öncüllerini eleştirel olarak değerlendirme süreci” şeklinde tanımlar (Mezirow, 1991: 67).

Mezirow yansıtıcı düşünmeyi, yansıtıcı olan ve yansıtıcı olmayan eylemlerin farklılıkları üzerinden değerlendirir. Buna göre yansıtıcı olmayan iki tür eylem vardır. İlki önceden belli bir çaba harcarsa bile zamanla üzerinde çok fazla düşünülmeden gerçekleştirilen ve günlük hayata yönelik önceki öğrenmelere dayalı alışkanlıkları ifade eden (bisiklete binme gibi) eylemlerdir. İkincisi ise belirli bir zihinsel çaba ve dikkat gerektiren öğrenmelerdir ki bunlar önceki öğrenmelerin seçici bir incelemesini içermesine rağmen (spor yapan kişinin sonrasında neler yapacağını planlaması gibi) gerekçelendirme veya yeniden değerlendirme gibi süreçler içermez (Mezirow, 1991). Yansıtıcı eylemleri Mezirow, “problemin ortaya çıkması ile başlayıp harekete geçme ile sona eren” ve “tarama, önermesel yorumlama, yansıtma, yaratıcı içgörü bir anlam şemasında bir değişikliğe veya bir anlam perspektifinin dönüşümüne yol açabilecek bir sonuç yorumlama” gibi alt basamakları olan bir süreç olarak ifade eder (Mezirow, 1991: 69). Yansıtıcı eylemlerde neyin, nasıl ve niçin öğrenildiği derin bir şekilde sorgulanır ve

bu farkındalık yeni eylemlerde kendisine yer bulur. Kember ve arkadaşları (2000) Mezirow'un fikirlerinden ve literatürdeki diğer kaynaklardan yola çıkarak söz konusu davranışları "alışkanlığa bağlı davranış, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma" olarak sıralar. Alışkanlığa bağlı davranışlar "daha önce ve sık kullanım yoluyla öğrenilen, otomatik olarak veya çok az bilinçli düşünce ile gerçekleştirilen" faaliyetleri; anlama "bilgiyi değerlendirmeye çalışmadan mevcut bilgiyi kullanan, öğrenme önceden var olan anlam şemaları ve bakış açıları içinde kalan" düşünceleri; yansıtma "bireylerin yeni anlayışlara ve takdirlere yol açmak için deneyimlerini keşfetmeye giriştikleri entelektüel ve duyuşsal" faaliyetleri; eleştirel yansıtma ise "bilinçli ve bilinçsiz önceki öğrenmelerden ve bunların sonuçlarından elde edilen varsayımların eleştirel bir incelemesi" olarak genellenir (Kember vd., 2000: 383-387).

Boud: Boud ve arkadaşları (1994: 8) yansıtmanın genel olarak "sessizce düşünmeyi, olayları zihnimizde derinlemesine düşünmeyi veya yaşadığımız deneyimlere anlam vermeyi" tanımladığını belirtir ve yansıtmanın hangi aşamalardan geçtiğine dikkat çeker (söz konusu aşamalar Boud tarafından farklı kaynaklarda da dile getirildiği için ağırlıklı olarak onun adıyla anılmıştır). Bu aşamalar öğrenme deneyimine bağlı olarak hazırlık, gerçek alan deneyimi ve deneyimin gözden geçirilerek anlamlandırılmasıdır. Hazırlık aşamasındaki yansıtma, "öğrenciler kendilerinden neyin gerekli olduğunu, saha düzenlemesinin taleplerinin neler olduğunu ve kendilerinin getirmeleri gereken kaynakları keşfetmeye başladıklarında" ortaya çıkar (Boud, vd., 1994: 9). Gerçek alan deneyimi ise yansıtıcı düşünmenin zorlaştığı basamaktır. Çünkü gözlem ve deneyim sırasında öğrenci tekrar düşünme ve değerlendirme için yeterli fırsatı bulamadan yoğun, yorucu ve beklenmedik aktivitelerin ortasında kalabilir ve teori ile pratik arasındaki bağı tam olarak kuramayabilir. Bu nedenle alan deneyiminde gözlem yapmak ve deneyimler hakkında kayıtlar ve notlar almak oldukça önemlidir. Üçüncü aşama deneyimlerin ve deneyime ilişkin kayıtların gözden geçirilerek yorumlandığı, anlamlandırıldığı, eksik veya anlaşılmayan noktaların sorgulandığı kısımdır (Boud, vd., 1994).

Boud ve arkadaşlarının dikkat çektiği bir başka konu yansıtmanın eğitimciler tarafından öğrenme sürecine nasıl aktarılacağıdır. Bunun için de "deneyimlerin aktarılması (yaşananları hatırlamak ve yaşananları zihinde yeniden canlandırmak, olayı olduğu gibi gözlemlemek ve tam olarak ne olduğunu ve ona olan tepkilerini tüm boyutlarıyla fark etmek), duygulara katılmak (olayları tanımlarken deneyimi olumlu veya olumsuz biçimde etkileyen duyguları belirlemek, olumsuz ve engelleyici duygu ve

tutulardan uzaklaşmak, olumlu duygulara yönelmek) ve deneyimi yeniden değerlendirmek (yeni verilerin önceden bilinenlerle ilişkilendirilmek, veriler arasındaki ilişkiyi bağdaştırmak, ortaya çıkan fikirlerin ve duyguların gerçekliğini belirlemek için doğrulama yapmak ve kişinin yeni bilgiyi kendisine mal etmesi)” aşamalarına dayanan bir model önerisinde bulunurlar (Boud, vd., 1994: 27-30).

Lee: Lee (2005), öğretmen eğitimi açısında ele aldığı yansıtıcı düşünmenin değerlendirme kriterlerine ve nasıl geliştiğine odaklanır. Lee, yansıtıcı düşünmenin bileşenlerini “tutumlar, süreç, içerik ve derinlik” şeklinde belirtirken yansıtıcı düşünmenin içeriğini “öğretmen adaylarının temel kaygılarına hitap etmek” derinliğini ise “düşünme sürecini nasıl geliştirdiklerini değerlendirmek” olarak görür (Lee, 2005: 703). Lee için yansıtıcı düşünmenin derinliğini değerlendirme düzeyleri ve kriterleri şunlardır (2005: 703):

Hatırlama düzeyi (R1): Kişi yaşadıklarını betimler, alternatif açıklamalar aramadan deneyimlerini hatırlayarak durumu yorumlar ve gözlemediği ya da öğrettiği yolları taklit etmeye çalışır.

Akılcılaştırma düzeyi (R2): Kişi, deneyimlerinden parçalar arasındaki ilişkileri arar, durumu gerekçeli olarak yorumlar, “neden oldu” diye araştırır ve deneyimlerini genelleştirir veya yol gösterici ilkeler bulur.

Yansıtıcılık düzeyi (R3): Gelecekte değiştirme/geliştirme niyetiyle deneyimlerine yaklaşır, deneyimlerini çeşitli açılardan analiz eder ve işbirliği yaptığı öğretmenlerinin öğrencilerinin değerleri/davranışları/başarıları üzerindeki etkisini görebilir.

Lee (2005) ayrıca yansıtıcı düşünmeye ilişkin gelişimin “geçmiş yaşantılar, saha deneyimi bağlamı ve iletişim tarzı” ile de yakından ilişkili olduğunu da ifade eder.

Diğer Araştırmacılar: Yukarıdaki isimlerin yanı sıra yansıtıcı düşünmeye ilişkin literatüre katkı sağlayan birçok araştırmacı mevcuttur.

Zeichener ve Liston, Van Manen tarafından belirtilen kuramdan yola çıkarak dört boyuttan oluşan “eleştirel yansıtma” kavramı üzerinde durmuştur (1987). Bu dört boyutun ilki ve yansıtma açısından en düşük seviyesinde yalnızca “öğretim durumunun ne olduğu veya ne olacağı” ile ilgilenen “Olgusal Söylem”; ikinci boyutunda deneyime yönelerek ve “nelerin yapılacağını veya nelerde başarılı olunduğunu” irdeleyen “Öngörülü Söylem” yer alır. “İspatlayıcı Söylem” eylemin gerekçelerine yönelen ve “niçin” sorusunun dile getirildiği aşama iken en yüksek ve yansıtma açısından en ileri basamak olan “Eleştirel Söylem”, müfredatın ve öğretim uygulamalarının gerekçeleriyle değerlendirildiği aşamadır (Zeichner and Liston, 1987).

King ve Kitchener (1994: 14-15) tarafından tanımlanan yansıtıcı yargı modelinde, bilgi hakkındaki inançların kötü şekilde tanımlanmış sorunları belirleyebilme ve bunlarla başa çıkabilme yeteneğini nasıl etkilediğine dikkat çekilir. Buna göre düşünme sürecindeki yargıların oluşmasında etkili yedi farklı düşünme aşaması vardır. Ön yansıtma olarak belirtilen ilk üç basamağın birincisinde “bilginin mutlak olduğu” düşünülür. İkinci basamakta “bilginin mutlak olduğu ancak her zaman mevcut olmadığı, otoriteden elde edilebildiği veya doğrudan gözlemlenebildiği”, üçüncü aşamada ise “bilginin çoğu zaman mutlak olduğu ancak belirsiz olabildiği” gibi yargılar mevcuttur. Ancak bu yargıların bir sorunu tanımlamadaki ve düşüncenin gelişimindeki etkisi oldukça zayıftır. Yarı yansıtıcı yargılar düşüncenin dördüncü (bilgi belirsizdir, çünkü kanıtta her zaman bir belirsizlik vardır) ve beşinci (bireyler kanıtları yorumlamak zorunda oldukları için bilgi kişiseldir) basamaklarında yer alır. Tam olarak yansıtıcı düşünceyi ortaya koyan yargılar ise altıncı basamakta yer alan “kötü yapılandırılan problemler hakkındaki bilgi, kanıtları ve başkalarının görüşlerini değerlendirilerek yapılır” ve yedinci basamakta yer alan “kötü yapılandırılmış problemlerin bilgisi, mevcut kanıtlara dayalı makul çözümlere yol açan sorgulamalardan oluşur” şeklindeki inançlarla ilişkilendirilir.

Dil ve düşünce arasındaki bağlantının yansıtma etkisi “Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli” ile Sparks Langer ve arkadaşları tarafından 1990 yılında ele alınmıştır. Bu kurama göre yansıtıcı düşünme kapasitesi “bireyin düşüncelerini sözcüklere döküldüğü takdirde” ölçülebilir ve yansıtma süreci basitten karmaşığa ilerleyen yedi aşamada gerçekleşir. Söz konusu aşamalar şöyle sıralanır:

- Tanımlayıcı olmayan dil,
- Basit, acemice tanımlama,
- Olayları uygun terimlerle sınıflandırma,
- Gelenek ya da kişisel tercihler doğrultusunda açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- İlke ya da kuramla açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- İlke ya da kuramla birlikte çevresel faktörleri de göz önünde bulundurarak açıklama,
- Ahlaki ve politik konulara dayanarak açıklama (Sparks-Langer, vd., 1990: 22-31).

Brookfield (2002), sosyal etkileşimin önemine dikkat çekerek meslektaşların birbirleriyle paylaştıkları tecrübelerin ve yaptıkları tartışmaların etkili bir yansıtma durumu oluşturacağını ve kişilerin başkalarının tecrübelerinden yola çıkarak kendi varsayımlarını tanımlama ve inceleme fırsatı bulduklarını (eleştirel yansıtma) belirtir. Özellikle de öğretmenler için meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanmanın önemine

dikkat çeken Brookfield (2002), eleştirel yansıtma kültürü sayesinde; eğitim ortamında ortaya çıkabilecek sorunlarla baş etme, üretken ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturma, bilinçli kararlar verme gibi mesleki avantajlar sağlanabileceğini vurgular.

Kember'e göre (2001: 68-169) genel özellikleriyle yansıtma:

- Alışılmadık bir durum tarafından tetiklenebilir veya kasıtlı olarak teşvik edilebilir,
- Dikkatli bir yeniden inceleme yoluyla işler (deneyim, inanç ve bilginin değerlendirilmesi),
- En yaygın olarak geçmiş deneyimleri gözden geçirmeyi içerir (ancak yetkin meslek uygulamayı gerçekleştirirken yansıtma yeteneğini de geliştirebilir),
- Yeni bakış açıları sağlar,
- Bir dizi düzeyde gerçekleşir (en yüksek düzeyi bilinçsiz inançlarda değişikliğe neden olan ve yeni yapılar meydana getiren eleştirel yansımadır),
- Uygun bilgi kavramlarının geliştirilmesiyle bağlantılı bir gelişim süreci yoluyla ulaşılan bir düşünme yeteneğidir.

Jay ve Johnson, yansıtmayı üç farklı aşamada ele alır. Bunlar tanımlayıcı yansıtma (descriptive reflection), karşılaştırmalı yansıtma (comparative reflection) ve eleştirel yansıtma (critical reflection). Tanımlayıcı yansıtma "bir durumu veya sorunu tanımlamayı", karşılaştırmalı yansıtma, "durum hakkında farklı perspektiflerden düşünmeyi", eleştirel yansıtma ise "bir durumun veya sorunun tüm farklı bakış açılarına ve dâhil olan tüm oyunculara (öğretmenler, öğrenciler, okul ve toplum) bakmasını" içerir (Jay and Johnson, 2002: 77).

Moon (2004: 156-158), öğrenme ile ilişkisini birçok açıdan ele aldığı yansıtıcı düşünmeyi sağlayan/ortaya çıkaran faktörler ile amaçların ve elde edilen sonuçların neler olduğunu tartışır. Moon, girdileri öğrenilmiş bilgi veya materyaller (geçmişte veya günümüzde edinilmiş olan teorik, sözlü-sözsüz veya duygusal bileşenler) olarak belirtirken ilk öğrenmeler, deneyimler veya öğrenme sürecinin geliştirilmesi sürecinde oluşan çıktılar veya amaçları:

- Öğrenme veya daha fazla yansıma malzemesinin (düşünce) üretimi
- Eylem veya öğrenmenin başka bir temsili (geçmişteki bir olay üzerine düşünerek bu olaydan çıkarılan anlamı gelecekteki performansı iyileştirmek üzere yeniden düzenlemek/gelecekteki performansın ortaya çıkan öğrenmeyi temsil etmesi)
- Öğrenme süreci üzerine düşünme
- Teori inşa etme (kuram ve pratik eylem üzerine düşünerek anlam oluşturma süreci)
- Kendini geliştirme
- Kararlar, belirsizliğin çözümü
- Güçlendirme, özgürleşme (eleştirel olarak bakma)
- Beklenmeyen diğer sonuçlar (beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan yeni fikirler, ulaşılan yeni anlamlar)
- Duygular (her zaman olmasa da ortaya çıkabilecek yeni duygular)
- Yansıtıcı olma (yaşamın diğer alanlarında bu düşünme biçiminden yararlanma), olarak belirtir.

Taggart ve Wilson (2005), Van Manen tarafından dile getirilen ve farklı çalışmalara konu olan yansıtıcı düşünme seviyelerini “teknik, bağlamsal ve diyalektik” olarak sınıflar. Bir pramide benzeyen seviyelerin en alt basamağı ve geniş olanı teknik (technical level) yansıtıcıdır. Bu seviyede eylemler ana hedeflerin gerçekleştirilmesine yoğunlaşır ve bu hedefleri en hızlı biçimde gerçekleştirecek araçlar ve durumlar (dersler, konular, materyaller) seçilir. Bu seviyede eyleme yönelik kısa vadeli çözümler yer alır ve karşılaşılan problemlerin gözlemlenmesi ile elde edilen veriler diğer seviyelere geçiş için temel oluşturur. Bağlamsal seviye (contextual level) uygulamaların altında yatan sebeplere, kabul edilen varsayımlara ve süreci etkileyen diğer değişkenlere yoğunlaşır ve konuyla ilişkili faktörlerin ayrıntılı biçimde belirlenmesini amaçlar. Bağlamsal seviye bir anlamda da pratik ve teorik arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve geliştirilmesidir. Üçüncü ve en üst basamak olan diyalektik seviye (dialectical level) eleştirel yansıtıcı olarak da bilinen düzeye denk gelir. Bu düzeyde süreci etkileyen teorik temeller etik ve politik boyutlarıyla ele alınır; özgürlük, eşitlik, adalet gibi kavramların etkisi tartışılır; bilgi ve değerleri meydana getiren sosyal ve ekonomik koşullar irdelenir (Taggart and Wilson, 2005: 2-6).

Kolb (2015) yansıtmaya, deneyime dayalı öğrenmede etkili olan ve birbirini döngüsel biçimde takip eden süreçler içerisinde yer verir. Ona göre öğrenenler etkili öğrenmede dört farklı yeteneğe ihtiyaç duyarlar: “somut deneyim becerileri (*concrete experience*), yansıtıcı gözlem yetenekleri (*reflective observation*), soyut kavramsallaştırma yetenekleri (*abstract conceptualization*) ve aktif deneyleme (*active experimentation*) yetenekleri” (Kolb, 2015: 42). Yansıtma, bu döngü içerisinde somut deneyimlerin yorumlanmasını, içselleştirilmesini ve yordanmasını sağlayarak öğreneni konuyla ilgili soyut kavramlara ulaştıran düşünme biçimidir (Kolb, 2015).

2.1.2. Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi

Yansıtıcı düşünmeyi merkeze alan, bu becerinin etkilerini ve kullanım alanlarını irdeleyen çalışma ve uygulamalar, yirminci yüzyıldan günümüze kadar gelişerek ulaşır; eğitimcilerin tartıştığı ve yoğun şekilde araştırdığı konulardan biri haline gelir (Rodgers, 2002: 842-844). Yansıtma, “sorunları çerçeveleme, rasyonel seçimler yapma, amaçlanan ve istenmeyen sonuçları değerlendirme ve bu seçimler için sorumluluk alma becerisini içeren eğitim konuları hakkında düşünmenin bir yolu” olarak ilgi uyandırır ve bu becerinin hem bireysel deneyimlerin öğrenmedeki rolüne dikkat çekmesi hem de eğitimcilerin etkili öğrenme süreçleri geliştirmesine yardımcı olması önemli olarak görülür (Taggart, 1996: 8-9). Bu nedenle deneyimlere/pratik uygulamalara yönelik gözlemlerin öğrenme süreçlerini düzenleyerek sonraki öğrenmeleri temellendirdiği bu üst düzey düşünme biçimine birçok farklı alandaki eğitim faaliyetlerinde ve disiplinler arası çalışmalarda yer verilir (Moon, 2004).

Modern eğitim kuramları yönünü öğrenen merkezli bir anlayışa çevirdiği için bireyin kendi öğrenme sürecini yapılandırırken araştırma, inceleme, karar verme, değerlendirme, ayırt etme, sorgulama, eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini aktif biçimde kullanmasına izin veren yansıtıcı düşünme, eğitim alanında kendisine giderek daha fazla yer açar (Risko, vd., 2002). Önceleri daha çok mesleki eğitimde (özellikle de öğretmen yetiştirmede) veya yetişkin eğitiminin diğer boyutlarında yararlanılan yansıtıcı düşünme etkinliklerinin zamanla öğretim sürecinin her kademesine ve düzeyine hitap edebileceği fark edilir (Güneş ve Aybek, 2018). Bu beceride hem öğretmen hem de öğrenenler sürece dâhildir (Köksal ve Atalay, 2017).

Yansıtıcı düşünmenin öğretim ortamlarındaki karşılığı “bireyin kendisini tanıyarak düşünme biçimini sorgulaması, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin farkına

vararak etkili öğrenmenin yollarını bulması ve öğrenme-öğretme sürecine eleştirel bakabilmesi” olarak açıklanır (Taşpınar, 2013: 92). Yansıtıcı öğrenme, “öğrenenin bilişsel süreçleri ve öğrenme yeterlik ya da yetersizliklerinin farkına varmasını” hedefleyen düşünme becerilerinden biri olması bakımından “öğrenen sorumluluğu, etkin katılım, işbirlikli öğrenme, görüşlerini özgürce açıklama ve hedeflerini planlama” gibi öğrenen merkezli yapısıyla ilgi çeker (Ünver, 2015: 137). Böylece öğrenen bilinçli ve mantıklı biçimde karar almaya ve kararlarının ortaya çıkardığı sonuçları değerlendirmeye yönelir (Taggart and Wilson, 2005).

Yansıtıcı düşünmeyi öğretim sürecine yönelik uygulamalara dâhil etmeyi planlayan bir öğretmenin sahip olması ve göz önüne alması gereken unsurlar arasında *konu bilgisi, müfredat bilgisi, pedagoji bilgisi ve eğitimsel değerlere yönelik bilgi* yer alır (McGregor, 2011). Öğrencilerin yansıtma becerilerinin gelişimine önem veren bir programın öğrenme hedeflerini, ders içeriklerini, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve değerlendirme yöntemini belirlerken de bazı durumların dikkate alınması beklenir (Baş, 2013). Böyle bir program, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve benimsenmesine öğrenci katılımına önem verir. Öğrenciler hedeflere ne kadar yakın oldukları, ulaşmak için başka neler yapabilecekleri, nasıl ulaşıldıkları; hedeflere ulaşırken nelere daha fazla dikkat etmeleri gerektiği, eksiklikler ve aksaklıkların nasıl giderilmesi gerektiği konularında fikirler üreterek yansıtıcı faaliyetlerde bulunurlar (Ünver, 2015). İçerik olarak da programın gerçek yaşama dönük olması, öğrenme deneyimlerini somut olarak ortaya koymaya izin vermesi, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi yaklaşımları da benimsemesi beklenir (Köksal ve Atalay, 2017). Söz konusu içeriğin yansıtıldığı etkinlikler, yansıtıcı düşünme yöntem ve teknikleriyle harmanlanarak öğrencilerin aktif katılımı sağlanır (Erdoğan, 2019). Ölçme ve değerlendirme çalışmaları sırasında da öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerine, yorumlamalarına ve değerlendirmelerine olanak tanınmalıdır (Baş ve Beyhan, 2012).

2.1.2.1. Öğrenen ve Öğreten Açısından Yansıtıcı Düşünme ve Yansıtıcı Öğretim

Yansıtmanın öğrenen ve öğretene kendi eylemlerini sorgulayarak yeni bilgi ve anlayışlara ulaşma imkânı vermesi, eğitim sürecinde bu becerinin önem kazanmasındaki temel sebeptir (Loughran, 1996). Yansıtmayla, öğrenmeye yönelik tüm aşamalar

sistemli ve bilinçli bir şekilde takip edilir ve etkin öğrenme olanakları sunulur (Uygun, 2012).

2.1.2.2. Öğretmenlerde Yansıtıcı Düşünme

Öğretmen yetiştirmede gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim kapsamında yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusu, yansıtıcı düşünmeye yönelik literatürde önemli bir yer tutar. Öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen programlarda yansıtıcı düşünmeyi ortaya çıkarma ve geliştirmeyi hedefleyen akademik faaliyetlere yoğun biçimde yer verilir (Collin, vd., 2013; Thorsen ve DeVore, 2013). Bu durum, öğreticinin “öğretme eylemi ile öğrenme deneyimi arasındaki ilişki üzerine düşünmeye” olan ihtiyacını pekiştirir (Loughran, 1996: 25). Özellikle 1980 sonrası öğretmen yetiştirme kuramlarında artmaya başlayan ilginin arkasında yansıtıcı düşünebilen öğretmenin teorik bilgi ile bu bilginin uygulanması sürecinde elde edilen deneyimler üzerinde “aktif, sistematik, ısrarcı ve bilinçli” olarak düşünebilmesi yatar (Erdem, 2013 Russell, 2005). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri hem öğretim sürecini hem de mesleki tutumlarını etkileyebilecek niteliğe sahiptir (Demir ve Arslan, 2021). Öğretmen, “ortaya çıkarmaya çalışılan ideal durumlar” ile “bu ideallerin gerçekleşmesini engelleyen faktörlerin neler olduğunu” belirlemek için kendisini sınırlayan etkenlerin farkına varmalıdır (Derwent, 2012: 14).

Öğretmenler, yansıtıcı düşünceden eğitimin her aşamasında ve farklı boyutlarda faydalanabilir. Bu boyutlar; hızlı/anında yansıma (öğretim etkinlikleri sırasında ve otomatik olarak), onarım (düşünmeye dayanan öğrenim sürecinde), gözden geçirme (etkinlik sonrası), araştırma (etkinliğin daha sistemik olarak ele alınması) ile yeniden kuramsallaştırma ve araştırma (öğretim etkinliklerinin akademik boyutta ve uzun vadeli) biçiminde ele alınabilir (Warwick, 2007). Pollard ve arkadaşlarına göre (2014: 188), sınıf ortamında başarılı bir şekilde yürütülmesi beklenen yansıtıcı uygulamaların genel çerçevesi şöyledir:

- Amaçlar ve sonuçlarla olduğu kadar araçlar ve teknik verimlilikle de aktif bir ilgiyi ifade eder.
- Öğretmenlerin kendi uygulamalarını izlediği, değerlendirdiği ve revize ettiği döngüsel veya sarmal bir süreçte uygulanır.
- Daha yüksek öğretim standartlarının aşamalı gelişimini desteklemek için kanıt dayalı sınıf sorgulama yöntemlerinde yeterlilik gerektirir.
- Açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik tutumlarını gerektirir.
- Diğer araştırmalardan elde edilen kanıtlar ve içgörüler tarafından bilgilendirilen öğretmen yargısına dayanır.

- Mesleki öğrenme ve kişisel tatmin ile birlikte, iş arkadaşlarıyla işbirliği ve diyalog yoluyla geliştirilirler.
- Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme için harici olarak geliştirilmiş çerçevelere yaratıcı bir şekilde aracılık etmelerini sağlar.

Meslek yaşamları boyunca birçok problemle karşılaşan ve çeşitli çözüm yolları edinen öğretmenlerin deneyimleri, hem kendi öğretim durumlarını planlamada ve geliştirmede hem de benzer sorunlar yaşayacak olan meslektaşları için etkili kaynaklardır (Okay, 2018). Bu nedenle yansıtmaya önem veren eğitim faaliyetlerinde öğretim sürecine yönelik deneyimlerin kaydedilmesi, bilinçli bir şekilde gözden geçirilmesi, sorgulanması, alternatif süreçlerin tasarlanması, yeni bakış açılarının geliştirilmesi ve farklı deneyimleri paylaşmak üzere grup çalışmalarının yapılması gibi konular gündeme sıklıkla gelir (Loughran, 1996). Bu bakımdan öğrenme sürecine ait deneyimlerin aktarıldığı günlükler, gözlem raporları, notlar, ses veya görüntü kayıtları incelenerek farklı düzeylerde eleştirel sorgulamalar (gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin doğrudan sorgulanması, bu etkinliklere kaynaklık eden teorik bilgi ve yaklaşımların sorgulanması; öğretim etkinliklerini yönlendiren sosyokültürel kaynaklar ile etik ilke ve kuralların sorgulanması) gerçekleştirilebilir (Farrel, 2003).

Yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimiyle öğretmenlerin elde edeceği ve eğitim öğretim çalışmalarının kalitesini arttıracak düşünülen yeterlikler ve yararlar şu şekilde özetlenebilir (Bozpolat, 2018; Harrison, Lawsonand Wortley, 2005; Korthagen, 1993; McGregor, 2011; Norton, 1994; Okay, 2018; Russell, 2005; Taggart, 1996; Ünver, 2015):

- Bilginin pratik uygulamalardaki karşılığını fark eder,
- Dersteki olaylara değişik bakış açılarıyla yaklaşır,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünür,
- Güçlü ve zayıf yönleri hakkında değerlendirmelerde bulunabilir,
- Karar verme becerisi sergiler,
- Meslek gelişiminin sürekliliğine önem verir ve kendi mesleki gelişimi için sorumluluk alır,
- Mesleki özerkliği (mesleğiyle ilgili konularda özgün ve bağımsız kararlar alma) gelişir,
- Mesleki ve kişisel hedeflerini açık biçimde belirler,

- Müfredat geliştirmede ve okul değişikliği çabalarında yer alır,
- Öğrenciyi merkeze alır ve öğrenci ihtiyaçlarına öncelik verir,
- Öğrenmeye yönelik deneyimlerin etkisini sorgular ve öğretim hedeflerine ulaşmasını engelleyen faktörleri belirler,
- Öğretime getirdiği varsayım ve değerlerin farkındadır ve bunları sorgular,
- Öğretime ilişkin kuram ve uygulamaları inceler,
- Öğretimi üzerine amaçlı, sürekli ve samimi olarak düşünür,
- Öğretiminden sorumluluk duyar
- Öğrettiği kurumsal ve kültürel bağlamlara dikkat eder,
- Sınıf uygulamasının ikilemelerini inceler, çerçeveler ve çözmeye çalışır.

2.1.2.3. Öğrencilerde Yansıtıcı Düşünme/Öğrenme

Çocuklar erken yaşlardan itibaren “ne yaptıkları/ne öğrendikleri” üzerine düşünmeleri konusunda teşvik edilirse yansıtma, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası hâline gelir (Episten, 2003: 32). Yansıtma, öğrenenin “neyin bilinmesi gerektiğini bilmeme” gibi karmaşık durumlara maruz kalmasını önlerken “bir sorunu çözmek veya kafa karıştırıcı bir durumu daha anlamlı kılmayı” ve “bir sorunu ve onu çözenin yollarını daha iyi anlamaya yönelik çalışmayı” sağlayabilir (Loughran, 1996: 24). Yansıtıcı düşünmeyle desteklenmiş etkinlikler, öğrenme deneyimlerinin tüm dersler ve kademeler için uygun ve etkili şekilde yapılandırılmasını mümkün kılar (Shermis, 1999). Böylece öğrencilerin akademik gelişimleri farklı yönlerden desteklenmiş olur (Phan, 2009). Ayrıca derslerde etkin roller edinerek görüşlerini ifade edebilme ve kendi hedeflerini planlama konusunda başarı gösterirler (Ünver, 2015).

Yansıtıcı düşünmeye yer veren bir öğretim programının öğrenen deneyimine ve bu deneyimlerden doğan alternatif fikirlere, bakış açlarına, yaklaşımlara önem vermesi gereklidir (Taggart, 1996). Yansıtıcı düşünmenin kuramsal temelleri düşünöldüğünde eğitim ortamlarında bu beceriye yer verilmesi sonucunda öğrencilerin şu konularda gelişim sağlaması beklenebilir (Baş, 2013; Bozpolat, 2018; Chang, 2019; Dohn, 2011; Eğmir ve Ocak, 2018; Epstein, 2003; Phan, 2009; Roberts, 2008).

- Anlamlı öğrenme,
- Bilgi derinliğini artırmak, kişiselleştirmek ve bağlamsallaştırmak; yeni bilginin teoriye dökülmesi ve ifade edilmesi
- Duyguları, düşünceleri ve düşünceyi düzenleyen süreçleri sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme; etkili dinleme
- Eksikliklerin veya eksik olan alanların tespiti,
- Karar verme,
- Öğrenenler arası bilgide yapısal bağlantılar ve sosyal bağlantılar kurma, liderlik,
- Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve yapılandırılması,
- Öğrenmede karşılaştırmalı referanslar sağlama,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Öğretim sürecine yönelik fikirler geliştirebilme,
- Öz değerlendirme, öz düzenleme, öz farkındalık ve öz güven
- Planlama yapma ve problem çözme,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme

2.1.2.4. Yansıtıcı Öğretimde Aşamalar

Yansıtmayı içeren bir öğretim sürecinde, bu becerinin uygulanmasına veya geliştirilmesine etki eden bazı aşamalar mevcuttur. Bu aşamalar aynı zamanda yansıtıcı düşünceyi ortaya çıkaran adımların öğretim ortamının özellikleri ile bütünleştirilmiş hâlidir.

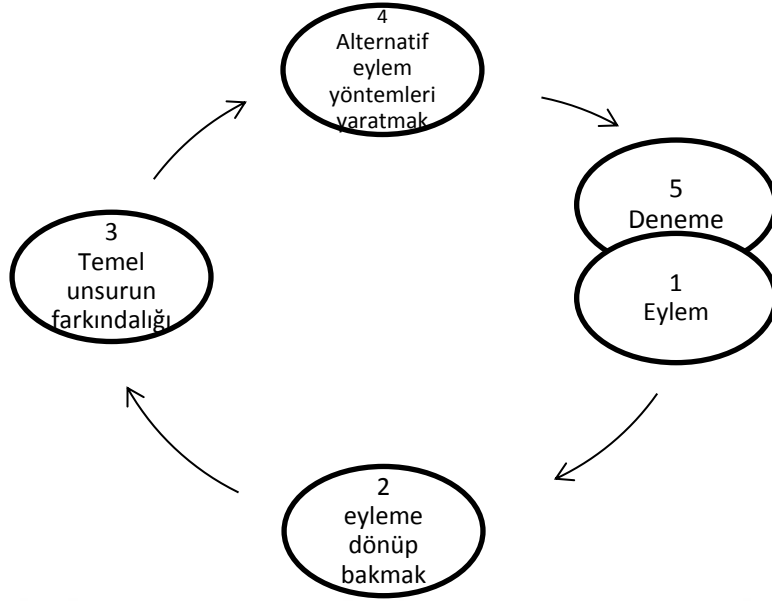
Barlett, öğretim sürecinde yansıtma ile ilgili beş aşamanın önemine dikkat çeker. Barlett'in aşamalarında uygulama süreci, kendisini destekleyen teorik bilgilerle katılımcılar tarafından iş birliğine dayalı fikir alışverişi içerisinde incelenir. Bir döngü biçiminde ortaya çıktığı belirtilen aşamalar şu şekilde sıralanır:

- Tanımlama (öğretmen ve öğrencilerin ders sırasındaki eylemlerini gözlemleyerek yaptıkları eylemleri hakkındaki tanımlamaları),

- Bilgilendirme (öğretmen ve öğrencilerin derste yaptıklarıyla hangi öğrenme hedeflerine ulaştıkları veya ulaşamadıkları hakkındaki fikirleri),
- Karşılaştırma (derslere yönelik etkinliklerin ve yöntemlerin sosyal ve kültürel değerler bağlamında irdelenmesi)
- Değerlendirme (daha etkili bir öğretim süreci için nelerin yapılabileceği üzerine yürütülen tartışmalar)
- Eyleme Geçirme (varılan yeni fikirlerin öğretim ortamına nasıl taşınacağına ilişkin alternatif yolların aranması ve uygulamaya geçilmesi)” (Bartlett, 1990: 209).

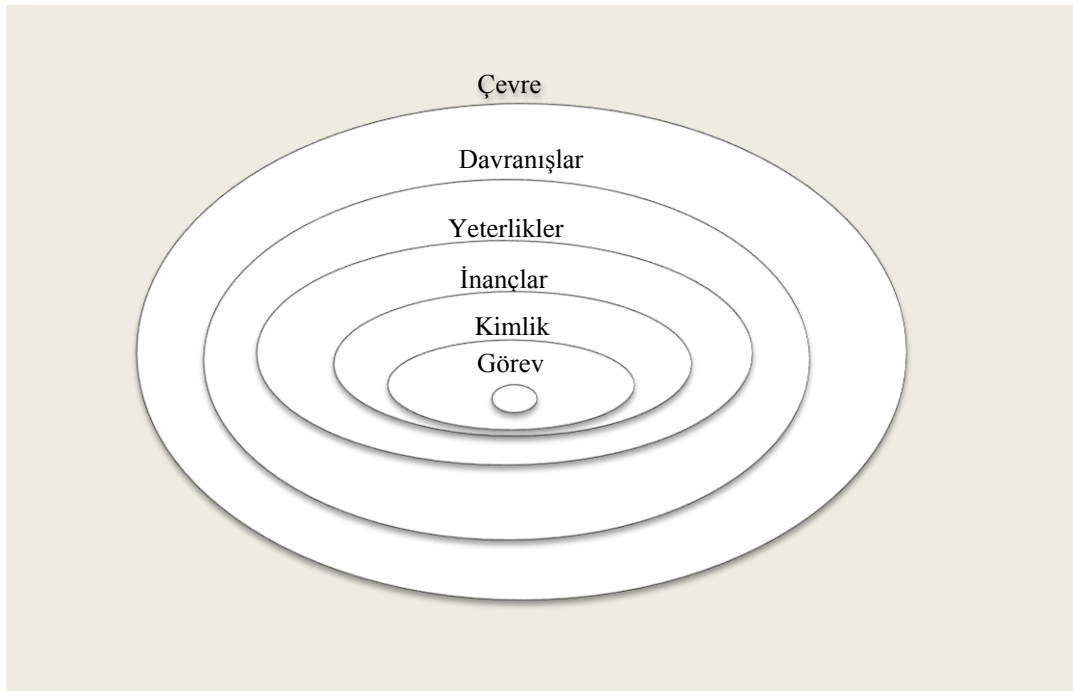
Richards ve Lockhard (1996), bir eylemi ön yansıtmadan yansıtma kadar olan bir döngü içerisinde değerlendirir. Ön yansıtma ana konu veya problem ele alınırken ikinci olarak eylemin ya da değişikliğin ayrıntılı şekilde planlaması yapılır. Sonraki aşamada, yapılan planlar dikkate alınarak eylemde bulunulur; eylemin gözlemlenmesi ve gözlem verilerinin kaydedilmesi sağlanır. Daha sonra ise yaşanan süreç eleştirel biçimde (faydalar, engeller, yeni öğrenmeler, geliştirilmesi gereken yönler) yansıtılır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen veriler, yeni başlatılacak eylemlerin yapılandırılmasında kullanılır.

Korthagen ve Vasalos (2005: 49) öğretmenlerin hem kendilerinin hem de öğrencilerinin yansıtıcı düşünme süreçlerini yönlendirebilecekleri ALACAT modelinden ve yansıtmanın gerçekleşebileceği farklı seviyeleri tanımlayan Onion (soğan) modelinden bahsederler. Adımı içerdiği süreçlerin ilk harflerinden (action, looking back on the action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action, trial) alan ve bir öğretim etkinliğinin yansıtıcı biçimde ele alınmasını sağlayan ALACAT modelinin aşamaları şu şekildedir:



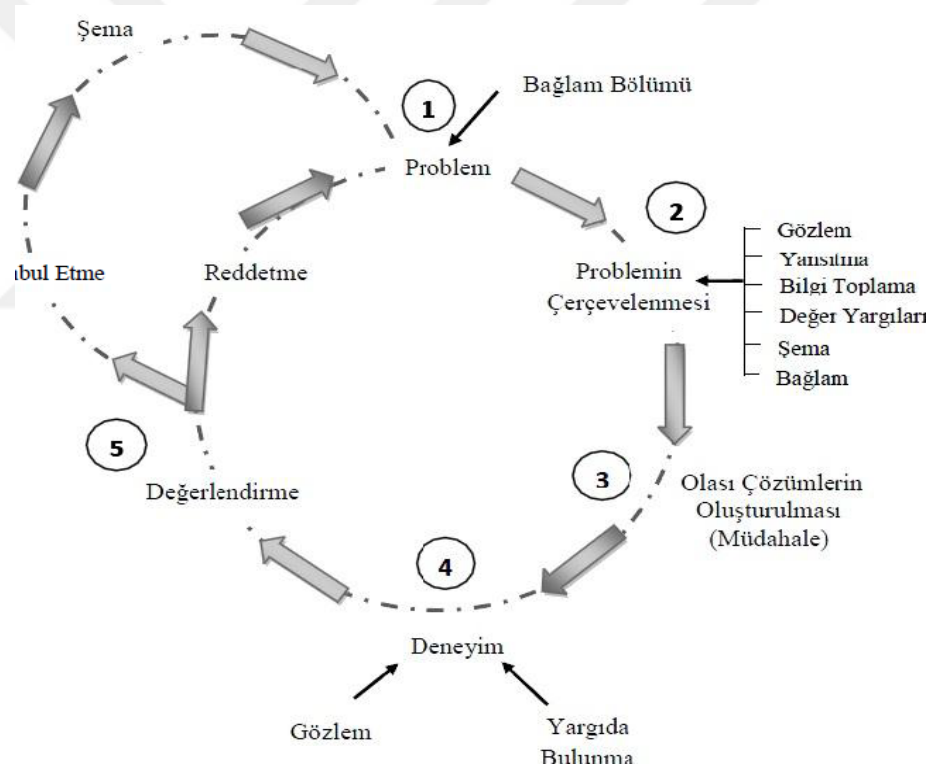
Şekil 4. ALACAT modeli (Kaynak: Korthagen and Vasalos, 2005: 49).

ALACAT modelinin genelde somut ve belirli bir süre ile sınırlandırılmış deneyimlerde etkili olduğu; ancak öğretim sürecinin daha derinden ve geniş bir kavramsal çerçeve içerisinde incelenmesinin de gerekli olduğu fikri soğan modelinin gelişmesini sağlamıştır. Soğan modeli, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinin altında yatan bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel nedenleri dışarıdan içeriye doğru (çevreden göreve doğru) irdeler. Soğan modelinin aşamaları şu şekildedir:



Şekil 5. Soğan modeli (Kaynak: Korthagen and Vasalos, 2005: 54)

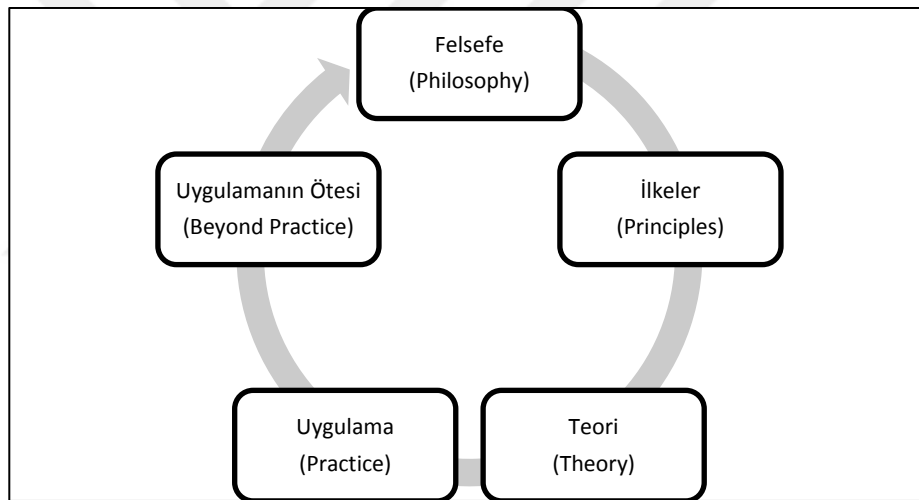
Taggart ve Wilson (2005), yansıtıcı düşünme sürecinin temelindeki “probleme” dikkat çekerek çözümlenmesi gereken bir sorunun düşünceyi harekete geçirecek ilk adım olduğunu vurgular. İkinci adım ise “problemin çerçevesi”dir ve bunun için probleme bir adım geri giderek “üçüncü bir şahsın bakış açısıyla” bakmak gerekebilir. Problemin çerçevesinde etkili olan birtakım unsurları da (gözlem, yansıtma, veri toplama, ahlaki yargılama, plan, durum gibi) göz ardı etmemek gerekir. Üçüncü aşama, çerçevesi ve tanımlanan probleme yönelik olası çözümlerin tasarlanmasıdır. Bu basamağı ise tasarlanan fikirlerin uygulanması takip eder ki burada elde edilen veriler sonraki sürecin nasıl işleyeceğini de belirler. Gözlemler sonucunda elde edilen verilerin kullanılması ile uygulanan çözüm işe yaramışsa daha sonra karşılaşılabilecek benzer durumlar için saklanır. Değerlendirme sonucunda bulunan çözüm başarılı değilse süreç sorunun (yeniden) çerçevesi değiştirilmesi aşamasından tekrarlanabilir.



Şekil 6. Taggart ve Wilson yansıtıcı düşünme döngüsü (Kaynak: Töman, 2015: 12)

Farrel, yansıtıcı bir öğretim uygulamasında öğretmenin karşılaşacağı birbirine bağlı beş aşama olduğunu ifade eder ve bu aşamaları *felsefe, ilkeler, teori, uygulamalar ve uygulamanın ötesi* olarak sıralar (Farrel and Macapinlac, 2021). Birinci düzey olan felsefede öğrenciler, geçmiş yaşamlarından ve tecrübelerinden yola çıkıp öz değerlendirme yaparak amaçlarını ve kişisel yeterliklerini sorgularlar. İkinci aşama

öğretme ve öğrenme ilkelerinin sorgulanmasını içerir ki bu aşamada yürütülen öğretim sürecinin belirlenen ilkelere uygun olup olmadığı da irdelenir. Teori üzerinde düşünmek; öğretmenin ne tür bir ders vermek istediğini, dersin içeriğinde nelerin yer alacağını, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını ve ders sonunda hani öğrenme çıktılarına ulaşılması gerektiği konusunda kararlar vereceği aşamadır. Öğretmenlerin kendi eylemleri üzerine yansıtma yaptıkları uygulama aşaması, aynı zamanda önceki aşamalarda belirlenen felsefelerin, ilkelerin ve teorilerin eyleme ne kadar ve nasıl yansıdığına görülüp değerlendirildiği kısımdır. Son aşama, uygulama sürecini etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin eleştirel biçimde ele alındığı bölümdür. Bu faktörlerin özellikle de iş birliği içerisinde ele alınıp tartışılmasıyla öğretim uygulamalarının topluma etkisi ve toplumun eğitim sürecindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olunur (Farrel ve Macapinlac, 2021: 4-5). Farrel, bu aşamalar arasındaki ilişkiyi bir döngü içerisinde ele alır:



Şekil 7. Yansıtıcı uygulamanın aşamaları (Kaynak: Farrel ve Macapinlac, 2021: 4).

2.2.2. Eğitimde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yansıtma, bir beceri olarak kazanılabilir ve geliştirilebilir (Ünver, 2015). Bunun için öğrencilerin deneyimleri ve öğrenme süreçleri üzerine düşünceleri ve edindikleri fikirleri ifade etmeleri sağlanmalıdır (Sünbül, 2011). Öğretim ortamında düşünceleri bireysel ya da grup (karşılıklı) olarak yansıtıcı biçimde yapılandırmaya ve ifade etmeye imkân veren birçok yöntem ve teknik mevcuttur (Dohn, 2011). Bu yöntem ve tekniklerle öğrenme hedefleri, içerik ve ölçme değerlendirme süreci ile ilgili düzenlemelerin yapılması ve öğrenme durumunun takip edilmesi sağlanır (Erdoğan,

2019). Eğitim sürecinde yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede ve bu beceriye dayalı öğretim etkinliklerini yürütmede kullanılan yöntemler şu şekildedir:

2.2.2.1. Anlaşmalı Öğrenme

Öğrencilerin öğretimin planlanması ve yürütülmesi sürecine katılımı, yansıtıcı düşünmeye dayalı bir teknik olan anlaşmalı öğrenme ile mümkün olmaktadır. Eğitim sürecinin yapılandırılması üzerine, öğretene ile öğrenenler arasında ya da öğrenenlerin oluşturduğu gruplar içerisinde amaç, hedef ve roller dikkate alınarak bazı anlaşmalar yapılır (Yıldırım, 2012). Yapılan anlaşmalarla öğrenciler “neyi, neden, ne zaman, nasıl” öğrenecekleri/öğrenebilecekleri konusunda fikir üretir, tartışır, ortak kararlar alır, bu kararların etkisini kontrol eder ve gerektiğinde düzenlemeler yaparlar (Ünver, 2015). Öğretmen, anlaşmalı öğretim çalışmalarında: yapılandırma, koordine etme, yönlendirme, destekleme, düzenleme ve düzeltme gibi roller üstlenir (Anderson, vd., 2004). Anlaşmalı öğrenmeye dâhil olan tarafların kimler olacağı ve ne tür anlaşmalar yapılacağı konu, öğrenme amacı, süre, hedefler gibi unsurlar dikkate alınarak belirlenir. Anlaşmalı öğrenmede taraflar genel olarak şu şekildedir:

A. Öğrenen Grupları ve Öğrenenler Arası Anlaşmalar: Öğrencilerin küçük ya da büyük gruplar hâlinde kendi aralarında yaptıkları anlaşmalardır ve iş birliğine oldukça açıktır (Sünbül, 2011).

B. Öğrenen ve Öğreten Arasında Yapılan Anlaşmalar: Öğretmen, ulaşılması gereken hedefler ve yapılacak çalışmalar hakkında, sınıftaki tüm öğrencilerle toplu hâlde ya da tek tek anlaşma imzalayabilir (Ünver, 2003).

C. Öğretenler ve Diğer Paydaşlarla Yapılan Anlaşmalar: Öğretim sürecine yönelik olarak öğretmenlerin kendi meslektaşlarıyla veya velilerle birtakım anlaşmalar yapması da mümkündür (Aksar, 2018).

Anlaşmalı öğrenmenin merkezini oluşturan “anlaşmalar” öğretim sürecinin başında planlanır ve yazılı olarak kayıt altına alınır. Bu yöntemin etkisi, öğrenenin sorumluluğunu yerine getirme konusunda hem kendisine hem de diğer paydaşlara (anlaşmaya dâhil olan tüm taraflara) vaatlerde bulunması ve doğrudan sorumluluk alması ile ilgilidir (Aydoğmuş, 2017). Süreç içerisinde ve sonunda hedeflere ulaşma düzeyi de kontrol edilerek değerlendirilir.

2.2.2.2. Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler, öğrenme alanına yönelik ilerleyişin düzenli ve ayrıntılı olarak takip edilmesini sağlar. Öğrenciler bu günlüklerle öğrenmeye ilişkin beklentilerini, düşüncelerini, başarılı oldukları veya eksik kaldıkları durumları/konuları, rollerini, yaşadıkları değişimi, sorumluluklarını, değerlendirmelerini ve kendi ilerleyişlerini izleme imkânı bulurlar (Önkuzu ve Bektaş Bedir, 2015).

Yansıtıcı günlüklerin nasıl oluşturulacağı konusunda öğrenenlerin bilgilendirilmesi gerekebilir. Bu günlükler öğrenmeye yönelik deneyimleri açık bir biçimde yansıtılmalı ve öğrencinin kendilerini tanıyıp takip etmesine olanak vermelidir (Can ve Altunaş, 2015). Yansıtıcı günlüklerin içerdiği dönütler arasında öğrencilerin zorlandıkları durumlar ve konular, öğrenme yanlışları, derse ve kullanılan yöntemlere yaklaşımları ve gözlemleri bulunur (Köksal, 2012: 82). Yansıtıcı günlükler düzenli olarak tutulur ve etkili biçimde kullanılırsa, öğrenciler deneyimleri üzerine derin düşünceler oluşturur, düşüncelerini düzenler, öğrenme ortamı ve materyallerini tekrar tekrar gözden geçirir, değişen fikir ve davranışlarını denetler, kendilerini değerlendirir, aynı yanlışlardan kaçınır ve farkındalık geliştirirler (Sünbül, 2011).

Yansıtıcı günlükler kullanım amacına göre farklı formatlarda olabilir. Moon (2005) gelişimin kişisel olarak izlenebildiği otobiyografik günlüklerin, deneyimlerin önce betimsel olarak aktarıldığı daha sonra geri dönüşlerle üzerinde daha fazla düşünülerek analiz edildiği çift girişli günlüklerin, öğrenenin düzenlenen etkinlikler veya serbest bırakılarak yazmaya odaklandığı alıştırma yazılarının, deneyim ve çalışmalar hakkında ayrıntılı bilgi içeren profillerin ve portföylerin, birden fazla öğrenenin deneyimlerini birbirlerine aktardıkları diyalog günlüklerinin, web günlüklerin ve blogların birer yansıtıcı günlük özelliği taşıdığını dile getirir.

Yansıtıcı düşünmeyi merkeze alan etkinliklerde öğrencileri deneyimlerini yansıtmaya yöneltten sorular destekleyici rol oynar. Yansıtıcı günlüklerin verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak için de öğrencilerden bazı soruları yanıtlaması istenebilir. Farklı seviyelerdeki bu sorularla öğrenciler, öğrenim sürecine ilişkin olarak “ne/neler oldu, neden oldu, ne hissettim, neler biliyorum, bildiklerimden nasıl etkilendim, yeni neler öğrendim, öğrendiklerimi ne kadar ve nasıl kullanabilirim, ne kadar yetkinim, nelere ihtiyacım var/olacak” gibi önemli konulardaki fikirlerini yansıtabilmektedir. (Cartwright, 2011; Roberts, 2008).

2.2.2.3. Kavram ve Zihin Haritaları

Kavram ve zihin haritalarından; bilişsel süreçlerin, anlamlandırma düzeyinin, kavramlar arası ilişkilerin, öğrenme durumlarının ve yanlış öğrenmelerin açık bir şekilde yansıtılmasını sağlayan teknikler olarak yararlanılır (Yazçayır, 2016; Bozpolat, 2018).

Kavram haritası, “olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel şemalar” veya “geniş bir kavram başlığı altındaki kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini gösteren iki boyutlu şemalar” olarak etkili öğrenmeye katkı sunduğu kabul edilen bir tekniktir (Köksal, 2012: 148; Sünbül, 2011: 251). Bu teknikle öğrenciler, öğrendikleri kavramları tek boyutlu olarak değil diğer kavramlarla olan ilişkileriyle birlikte düşünürken konuyla ilgili eksik ve yanlış bilgiler ile düşünce örüntülerinin farkına varır (Köstekçi, 2021). Kavram haritaları, öğrencilerin bir konu alanına yönelik algılama, ilişkilendirme, düzenleme, ayırt etme gibi öğrenme durumlarını izleme ve yansıtma olanağı sunar (Yiğitel, 2015). Bu sebeple öğrencileri özellikle yetersiz olduklarını fark ettikleri kavramları öğrenmeye yönelik planlar yapmaya da yönlendirir (Uygun, 2012). Kavram haritalarından elde edilen bilgiler, öğrenme hedeflerinin ne kadarına ulaşıldığını da yansıtırken ilerleyen uygulamalarda hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiğini ve nelere ihtiyaç duyulacağını belirlenmesini sağlar (Yıldırım, 2012).

Zihin haritası; öğrenilen bir konu, kavram ya da problem durumuyla alakalı olarak bireyin zihninde oluşan ilişkileri ve fikirleri görselleştirildiği şemalardır (Kanadlı, 2019). Kavram haritalarından farklı olarak zihin haritalarındaki bağlantı ve organizasyonlar öğrenenin kendisi tarafından yapılandırılır. Bir konu alanına yönelik olarak ana fikrin ve bu ana fikir etrafında şekillenen yeni düşüncelerin somut bir şekilde görselleştirildiği bu teknik, öğrenenin düşüncelerini açık ve takip edilebilir biçimde yansıtmasını sağlar (Demirkan, 2018).

2.2.2.4. Kendine Soru Sorma

Yansıtıcı düşünme, bireyi sürekli kendisini sorgulamaya yönlendirir. Bu soruların esas amacı öğrenenin temel ihtiyaçlarını keşfederek süreçte kendi lehine kararlar alabilmesidir. Öğrenci tarafından neyi, ne kadar, nasıl öğrendiği; eksi ve artı yönlerinin neler olduğu; ön bilgiler, hedefler, süre ve yöntem bilgisi gibi konulara ilişkin soruların sorulması ve alınan cevaplara göre düzenlemeler yapılmasıyla, yansıtıcı

düşünme becerisi öğrenme sürecine katılmış olur (Sünbül, 2011). Bu tekniğin kullanımında oluşturulacak sorular; öğrenme amacı (ne öğrenmeye çalışıyorum, bunu niçin öğrenmeliyim, konuya ne kadar hakimim), öğrenme sürecini planlama (bu konuyu öğrenmek hangi kaynaklara, ne kadar süreye, ne tür ön bilgilere, hangi yöntem ve teknikleri kullanmaya ihtiyacım var), öğrenme süreci (ne öğreniyorum, hangi konularda zorlanıyorum, süreci doğru yönetiyor muyum) ve değerlendirme (ne öğrendim, öğrendiklerim yeterli mi, süreci doğru yönetebildim mi, konuları kalıcı olarak kavradım mı) gibi alanlara yönelik olmalıdır (Ersözlü, 2008). Bu teknik, öğrenilen yeni bilgilerin içselleştirilmesini ve sonraki öğrenmelerin organize edilmesini kolaylaştırır (Yiğitel, 2015).

2.2.2.5. Kendini (Öz) Değerlendirme

Kendine soru sormanın bir sonraki basamağını kendini değerlendirme oluşturur. Öğrenen, süreç içerisinde kendisine yönelik değerlendirmeler yaparak öğrenme durumunu yansıtmaya çalışır. Değerlendirme sürecinin nasıl olacağı ve hangi ölçütlerin geçerli olacağı belirlendikten sonra öğrenen, kendi gelişim sürecini takip eder ve yetersizlik yaşadığı noktaları tespit etmeye çalışır (Cengiz ve Karataş, 2016). Değerlendirme, öğrenme etkinliklerinin her aşamasına yansiyabilir. Bu amaçla hedeflerin, hedefe ulaşmak için gerekli olan yeterliklerin, kullanılacak yöntemlerin ve kaynakların açık biçimde belirlenmesi ile başlayan süreç yapılan etkinliklerin yeterliğinin sorgulanması ile devam eder. Daha sonra, belirlenen hedeflerin ne kadarına/nasıl ulaşıldığı, sürecin nasıl yönetildiği ve başka nelerin yapılabileceği ile ilgili yansıtma yapılır (Arslan, 2019). Kendini değerlendirme, öğrenme amaçlarına ulaşmada sıklıkla kullanılan etkili bir stratejidir (Yiğitel, 2015). Problem ve eksiklik yaşadığı durumları doğru şekilde yansıtarak değerlendirebilen öğrenci, uygun çözüm yollarını da bulabilir (Kazu ve Demiralp, 2012). Kendini değerlendirme, aynı zamanda kişinin öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri kapsayan, kişinin kendi eylemlerine yönelik sorgulamalarda bulunarak düşünce ve davranışlarını geliştirmeye çalıştığı “öz yansıtma” (self-reflection) kavramı içerisinde değerlendirilmektedir (Elaldı, 2015).

2.2.2.6. Soru Sorma/Sorgulama

Yansıtmaaya yönelik tüm etkinliklerde sorular baş roldedir. Ancak zaman zaman sorular diğer etkinliklerin içerisine yedirilmiş olarak değil doğrudan doğruya öğretim sürecini sorgulamak için kullanılır. Sorular; öğrencinin konuyu irdelemesini, aktif olarak düşünmesini ve farklı noktaları görmesini sağlar (Önkuzu ve Bektaş Bedir, 2015). Bu açıdan soruların özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek seviyede olması beklenir (Sönmez, 2019). Soruların önceden hazırlanmasında fayda vardır. Ayrıca öğretmen kadar öğrencilerin de yansıtıcı sorular hazırlaması hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine soru sormaları ve soru sorma alışkanlıklarının geliştirilmesi amaçlanmalıdır (Ünver, 2015).

Etkili bir yansıtıcı düşünme ortamı için, kullanılan soruların anlamayı kolaylaştırıcı olması, farklı tiplerde hazırlanması ve birden fazla alana yönelik olması, düşünme ve cevaplama için yeterli sürenin ayrılması, yanıtların dikkate alınması ve mutlaka dönüt verilmesi önem arz eder (Yazçayır, 2016). Yansıtıcı sorularla öğrenciler “önce neyi, neden, ne zaman ve nasıl öğrenebilecekleri; daha sonra neyi, nasıl ve ne kadar öğrendikleri ve son olarak hangi konularda öğrenme eksiklerinin olduğu” hakkında fikir sahibi olurlar (Bozpolat, 2018). Yansıtıcı soruların grup içinde sorulup cevaplanması akran iş birliği ve etkileşiminin önünü açar (Atasoy, 2009). Oluşturulan sorular, yansıtıcı düşünmeye yönelik diğer yöntem ve tekniklere de kaynaklık eder.

2.2.2.7. Öğrenme Yazıları

Öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerini yazılı biçimde yansıtmaalarını amaçlayan bir başka teknik öğrenme yazılarıdır (Erdoğan ve Şengül, 2019). Öğrenciler bu yazılarda, derslerde yaptıkları etkinlikleri, değişen davranış ve düşüncelerini, edindikleri yeni bilgi ve becerilerini kaydeder; öğrenmeye ilişkin bilişsel ve duyuşsal tepkilerini yansıtarak süreçte daha aktif bir rol oynar (Baş ve Beyhan, 2012).

Öğrenme yazılarının içeriğinde nelerin yer alacağı konusunda kararsız olan öğrenci, birtakım sorulara cevap vererek süreci başlatabilir. Bu anlamda öğrenciden derse yönelik olarak “Bugün sınıfta neler yaptım? / Neleri öğrendim? / Neleri ilginç ve tuhaf buldum? / Ne öğrendiğimle ilgili ne tip sorulara ve cevaplara sahibim? / Bugünkü dersin ana teması neydi? / Daha evvelki fikirlerle ne tür bağlantılar kurdum?” gibi

soruların cevaplarını aramaları istenebilir (Güney, 2008: 43). Ulaşılan cevaplar, eğitsel yaşamın çözümlenmesini ve sürecin yansıtılmasını sağlar (Ünver, 2015).

Öğrenme yazıları farklı tekniklerde ve biçimlerde kullanılabilir. Kişisel yazılar (öğrenci kendi deneyimlerine, duygu ve düşüncelerine yer verir), iki kolonlu yazılar (bir kısmı öğrenme içeriği, yöntemi gibi sürece yönelik değerlendirmeler; diğer kısmını ise öğrenenin kendi deneyimlerini yorumlamasına dayanan iki farklı bölüm), karşılıklı konuşma/diyalog yazıları (öğrenenlerin sürece ilişkin duygu, düşünce ve değerlendirmelerini karşılıklı olarak dile getirdikleri yazılar), küme/sınıf yazıları (öğrenen gruplarının genel düşünce ve ortak tutumlarının paylaşılması sonucu oluşan yazılar) ve belirli bir konu alanına ilişkin yazılar (bu yazılarda özel bir alana veya derse ilişkin duygu, düşünce ve deneyimler yansıtılır) yaygın olarak kullanılan öğrenme yazısı teknikleridir (Cengiz ve Karataş, 2016).

2.2.2.8. Gelişim Dosyaları/Portfolyolar

Öğrenme süreci, gelişim dosyalarına ayrıntılı biçimde yansıtılmaktadır. Öğrenciler bu dosyaları oluşturup incelerken yaptıkları çalışmalarını ve edindikleri deneyimleri izleyerek değerlendirir, eksikliklerini ve yetersizliklerini sorgular, olumlu yönlerini ve kat ettikleri mesafeyi fark eder ve bu durum onların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirir (Yazçayır, 2016). Öğrenme sürecinin takibini sağlayan bu tekniğin ihtiyaç duyulan farklı alanlarda kullanılması, yansıtıcı düşünmenin yanı sıra kişisel gelişim açısından da önemli avantajlar sağlar (Önkuzu ve Bektaş Bedir, 2015). Bu dosyaları inceleyen öğretmen ise öğrencilerin gelişimini, değişimini, yaşadıkları zorlukları, algılarını, başarılı oldukları noktaları, kavram yanlışlarını fark etme olanağı bulur ve sürecin yansımalarını öğrenenin bakış açısıyla görür (Cengiz ve Karataş, 2016).

2.2.2.9. Mikro Öğretim

Yansıtıcı düşünme, öğretmen yetiştirmede önem verilen ve kazandırılması amaçlanan bir beceridir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmeye yönelik teknikler içerisinde sıklıkla kullanılan ve sınıftaki uygulamaların kaydedilip kayıtların incelenmesine dayalı olan mikro öğretim, yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin yapılabileceği bir alan olarak ilgi görür (Tok, 2008). Mikro öğretim sırasında yapılan gözlemler, tartışmalar, yorumlar, analizler, değerlendirmeler, sunulan alternatifler, olumlu veya olumsuz

dönütler ve düzenlenmeler bilinçli bir yansıtma işlemi barındırır (Güney, 2008). Yansıtıcı düşünme ile desteklenmiş mikro öğretim çalışmalarında; öğrenenin kendisini dışarıdan bir gözlemci olarak seyretmesi, uygulamaya yönelik eksiklerini tespit etmesi, bilgi ve becerilerini nasıl kullanabildiğini keşfetmesi, tutum ve davranışlarının bilincine varması sağlanır ve öz düzenleme kapasitesi gelişir (Derwent, 2014).

2.2.2.10. Amaçlı/Yansıtıcı Tartışmalar

Daha önceki başlıklarda da belirtildiği gibi, yansıtıcı düşünmeye dönük yöntem ve stratejilerin temelinde, öğrenmeye yönelik bilgi, beceri, düzey ve deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçlayan sorgulamalar vardır (Cengiz ve Karataş, 2016). Sınıf ortamında yapılandırılan küçük veya büyük gruplar arasındaki amaçlı tartışmalar, çok yönlü sorgulamaların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Tartışma sorularının iyi hazırlanması, öğrencilerin eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerine de katkı sunar (Ceran, 2017). Sınıf içi tartışmalarda: öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin neler olduğu ve nasıl ortaya çıktığı, yeni edinilen bilgilerin neler olduğu ve ön bilgilerle aralarındaki farklılıklar, ulaşılan yeni bilgilerin/durumların kapsamı ve geçerliği ile nasıl etkili biçimde uyarlanacağına yönelik konular ele alınabilir (Uygun, 2012). Yapılan tartışmalar, öğrenenlerin hem kendi deneyimleri hem de akranlarının deneyimlerini irdelemesine ve pekiştirmesine olanak vermelidir (Yazçayır, 2016).

2.2.2.11. Akran Değerlendirmeleri

Yansıtıcı düşünmede bireysel gelişimin yanı sıra ortak bilinci geliştirmeye ve problemleri iş birliği ile çözerek farklı deneyimlerden yararlanmaya çalışmak önerilir (Chang, 2019). Eğitim ortamında alternatif ölçme ve değerlendirme imkânı sağlanan akran değerlendirme “dönüt alıp verme işlemi ve beraberinde gelen yansıtma ve diyalog oluşturmaya” dayanır (Göçer, 2014). Akran değerlendirmesinde, başkaları tarafından yapılan gözlemler yansıtılır ve öğrenen daha önce fark edemediği konularda bilinçlenir (Ceran, 2017). Akranların birbirlerini kontrollü, amaçlı, belirli ölçütlere göre yapılandırılmış, doğru şekilde iletişime geçerek ve nesnelliği sağlanmış biçimde eleştirmelerine olanak tanıyan bir değerlendirme ortamı, önemli dönütler içerir ve öğrenme deneyimleri farklı bakış açıları ile yansıtılır (Ustabulut, 2019). Akran değerlendirme sırasında öğrenciler, kendilerine yönelik yeni algılar da geliştirebilir. Öz değerlendirme sürecinde fark edemedikleri noktaları ve sormadıkları soruları,

akranlarını gözlemlerken kavrayabilir ve kendilerine yönelik yansıtılarda da daha nesnel davranabilirler.

2.2.2.12. Diğer Yöntem ve Teknikler

Yukarıda sıralanan ve açıklanan yöntem ve teknikler, yansıtıcı düşünmeyi ele alan çalışmaların birçoğunda yer bulmuştur. Ancak söz konusu yansıtıcı düşünme olunca öğrenme sürecine atıf yapan görsel ya da işitsel malzemelerden veya pratiğin somut ya da soyut kısımlarını ilgilendiren değerlendirmelerden de yararlanmak mümkündür (Korthagen, 1993). Öğrenme/deneyim sırasında öğrenenin süreci farklı bakış açılarıyla ele almasını sağlayacak yönlendirmeler (konuya/yapılanlara ilişkin sorular sorma, ilgilenme, beğeni sunma, yeni fikirler önerme/alternatif sunma, yapılanlara dikkat çekme) stratejik olarak dikkate alınması gereken bir husustur (Epstein, 2003). Bu anlamda eğitime yönelik olarak kullanılan ve deneyimlerin/öğrenme sürecinin ifade edilmesini sağlayan her türlü yöntem ve tekniğin (*durum çalışmaları, eylem araştırmaları, iş birliği, metaforlar ve yansıtıcı gözlem vb.*) yansıtıcı öğretim açısından önemli veriler barındırması mümkündür (Derwent, 2014; Hatton ve Smith, 1995; Önkuzu ve Bektaş Bedir, 2015; Ünver, 2015).

Belirli bir olayın ya da konunun kendi gerçekliği içerisinde detaylı biçimde irdelenmesine dayanan durum çalışmaları, karmaşık olayların ve olguların farklı yönlerini yansıtarak anlaşılmasını sağlar (Aytaçlı, 2012). Eylem araştırması ise ortaya çıkan problemlerin çözümünü amaçlayan etkinliklerin her yönüyle araştırılmasını amaçlar (Johnson, 2014). Yansıtıcı düşünmeden destek alan öğretim etkinliklerinin eylem araştırmalarına verdiği önem, temelde bu tekniğin pratik uygulamaları mantıksal düzlemde irdemesinden kaynaklanır (Erdoğan, 2017). Araştırma sürecinde katılımcıların oluşturduğu sorulara cevap aranırken başlayan yansıtıcı deneyimler birçok problemin tanımlanmasına ve kuramsal alt yapının oluşmasına yardımcı olur (Ünver, 2015). Öğretime ve öğretme deneyimlerinin grubun iş birliğine ve iletişime dayalı olarak yürütüldüğü öğretim ortamları da farklı ve daha geniş bakış açıları ortaya çıkararak yansıtıcı düşüncelerin paylaşımına dayalı gelişime imkân verir (Şanal Erginel, 2006).

Yansıtıcı düşünmeyi içeren yöntemlerden biri de SWOT analizidir. Bu yöntem bir konuyla/durumla ilgili iç ve dış faktörlerin değerlendirilmesi adına güçlü yönlerin (strength), zayıf yönlerin (weakness), ortaya çıkan fırsatların (opportunity), tehdit ve

tehlikelerin (threat) analiz edilmesini sağlar (Ustabulut, 2019). Düşüncelerin zihinsel imajlardan yararlanılarak dile getirilmesini sağlayan metaforlar da yansıtıcı düşünmeyi destekleyen bir araç olarak görülmektedir (Savran Gencer, 2008). Zira bir metaforun kullanımında yaşantılar sonucunda ulaşılan olguların benzer duygu ve düşünceler uyandıran kavramlarla ilişkilendirilmesi ve yansıtıcı biçimde ifade edilmesi yer alır (Derwent, 2014).

Eğitimde teknolojik araç ve yöntemlerin kullanımının yaygınlaşması, yansıtıcı düşünme araçlarının da çevrim içi ortamlara uyum sağlaması konusunda çalışmaların yapılmasını sağlamıştır (Ayan ve Seferoğlu, 2011). Bu anlamda öğretim sürecinde doğrudan veya destekleyici olarak kullanılan elektronik portfolyolar (webfolio), çevrim içi tartışma ortamları (forum ve bloglar), sosyal ağlar, elektronik günlükler, elektronik kayıtlar (ses kaydı, görüntü kaydı, podcast), sanal sınıflar ve diğer birçok platform eğitimcilerle yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri için uygun ortam sağlayabilir (Powell, 2011).

Yansıtıcı düşünmeye olumlu etkisi olduğu düşünülen ve aktif öğrenmeye dayalı yöntem ve teknik örnekleri *yüksek sesle düşünme, beyin fırtınası, fikir birliği oluşturma, rol oynama, vızılı grupları* olarak görülebilir (Yetim, 2014). Zira bu yöntem, teknik ve stratejilerde doğrudan doğruya bir konu alanı/problem durumu, deneyim odaklı ve üst bilişsel etkinliklere dayandırılarak tetkik edilir.

2.2.3. Yansıtıcı Düşünmede Sınırlılıklar

Tüm beceri, yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejiler gibi yansıtıcı düşünmede de birtakım sınırlılıklar mevcuttur. Bu sınırlılıklar, söz konusu düşünme biçiminin kullanılmasını engelleyebileceği gibi kullanıldığı hâlde istenen verimin alınmamasına hatta olumsuz durumların ortaya çıkmasına da neden olabilir. Yansıtıcı düşünmenin kendisinden yararlanılmasını engelleyebilecek sınırlılıkları şu maddeler ile belirtilmiştir:

- Uzun zaman alabilir,
- Öğretmenin yansıtıcı düşünme hakkında yeterli bilgisinin olması gerekir (Bozpolat, 2018).
- Yoğun zihinsel çaba gerektirdiğinden öğrenciler için ilk etapta kolay bir süreç olmayabilir ve öğrencinin bu konuda desteklenmesi gerekebilir (Xie, vd., 2008).

- Kendi öğrenme sürecine yönelik sorumluluk alma konusunda yetersiz olan öğrenciler, yansıtma yönelik etkinliklere katılmaktan kaçınabilir (Atasoy, 2009).
- Öğretim sürecinin yoğunluğu içerisindeki pratik uygulamalar yeterli seviyede teorik düşünme fırsatı vermeyebilir,
- Kişisel ve mesleki tutum ve davranışların başkaları tarafından tartışılmasından ve değerlendirilmesinden rahatsızlık duyulabilir (Farrel, 2003).
- Davranışların irdelenmesiyle ortaya çıkan eksik, yanlış veya geliştirilmesi gereken durumlar, eylemde bulunan kişide sürekli hata yapıyor olma gibi duyuşsal açıdan olumsuz hisler uyandırabilir (Edroğan, 2017).

Yansıtma yönelik etkinlikleri yürütmede engelleyici faktörlerin temel dayanağının yansıtmanın gerektirdiği yoğun zihinsel faaliyetler ile bu faaliyetler sonucunda ulaşılan fikirleri ifade etmenin, geniş zaman ve ciddi emek gerektirmesi olduğu söylenebilir. Ancak her beceri gibi yansıtma da uygulandıkça gelişmekte ve zamanla daha verimli bir düzeye gelebilmektedir (Erdoğan ve Şengül, 2019). Bu anlamda yansıtma yönelik uygulamalara öğretim sürecinin erken dönemlerinden itibaren yer verilmesi bireyin bu becerinin yaşam boyunca yararlanmasını kolaylaştırabilir (Ersözlü ve Kazu, 2011).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Konuşma Becerisine Yönelik Çalışmalar

2.3.1.1. Konuşma Problemleri

Çalışmasında Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi” değerlendiren Arhan, (2007), katılımcıların “programı, ders kitapları, yöntem ve teknik kullanımını, ölçme ve değerlendirme sürecini, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-aile ilişkilerini” konuşma eğitimini olumsuz etkileyen durumlar olarak gördüklerini tespit etmiştir.

Asrağ (2009), Şanlıurfa’da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak ana dili öğretim problemini ve söz konusu problemlerin sınıf iklimine etkisini

incelemiştir. Asrağ'ın elde ettiği bulgulara göre öğrencilerin yaşadığı konuşma problemlerinde aile eğitim durumu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim almama, okula düzenli devam edememe (tarım işçiliği vb. sebeplerden), farklı dil ve lehçelere sahip olma ve sınıf içi etkinlikleri destekleyecek telafi eğitimin olmaması gibi nedenler önemli rol oynamaktadır ve bu durum sınıf içi iklimi de etkilemektedir. Katılımcılar söz konusu problemlerin çözümüne yönelik olarak öğrencilerin okul öncesi eğitime katılmalarını ve okul öncesi dönemde Türkçenin etkin kullanıldığı medya araçlarından yararlanmalarını gerekli görmüşlerdir.

Arslan (2010), Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak “konuşma eğitimi ve konuşma etkinliklerinin” değerlendirilmesini sağlamıştır. Çalışmada katılımcı öğretmenler “yapılan uygulamaların programda belirtilen kazanımlara ulaşmada” yetersiz kaldığını; ayrıca “öğrencilerin nitelikleri ile süre yetersizliğinin ve kalabalık sınıfların” konuşma eğitimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin “hazırlıksız konuşma becerilerini” inceleyen Sağlam (2010), öğrencilerin “telaffuz, akıcılık, vurgu ve tonlama, uzun cümleler kurma, doğru kelimeyi bulma, konu-olay sıralaması, ana düşünceye ulaşma ve sonuca ulaşma, uzun süre konuşma” gibi konularda sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşmaya ilişkin yeterliklerini inceleyen Kaya (2012), katılımcıların kendi konuşma becerilerini yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmenler bu durumun temel nedeninin lisans eğitiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine gerekli önemin verilmemesi ve konuşma ile ilgili derslerin bu beceriyi geliştirmede yetersiz kalması olarak görmüşlerdir.

Balcı (2013), ortaöğretim öğrencilerinin standart Türkçe kullanımını Seydişehir'deki ortaöğretim kurumları üzerinden incelediği çalışmada, kız öğrencilerin standart Türkçeyi kullanım konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu; öğrencilerin yazı yazarken standart Türkçe kullanımına konuşma dilinde olduğundan daha fazla riayet ettiklerini tespit etmiştir.

Akıcı konuşmayı engelleyen unsurları “psikodilbilimsel bir incelemeye” tabi tutan Altınparmak (2015), konuşmada akıcısızlık türlerini: boş (tamamen sessiz) ve dolu (anlamsız sesler içeren) duraklar, tereddütler, uzatmalar, yanlış başlangıçlar, dil sürçmeleri ve tekrarlar olarak sıralamıştır. Farklı yaş grupları ile yürüttüğü çalışma sonucunda araştırmacı; akıcısızlık unsurlarının en fazla 4-8 yaş arasında görüldüğünü,

50 yaş üstünde tereddüt ve uzatmanın daha sık yaşandığını, 18-23 ve 33-50 arası gruplarda cinsiyetin etkili bir değişken olduğunu ve eğitim düzeyinin akıcı konuşmayı etkilediğini tespit etmiştir.

Akıcı konuşmaya yönelik problemlerin ele alındığı çalışmalardan biri de Özdemir'e (2016) aittir. Özdemir, ortaokul öğrencilerinin yaşadığı akıcılık sorunlarını “boş veya dolu (gereksiz sesler içeren) duraklar, tekrarlar, dolgu (gereksiz) sözcükler, tereddütler, yanlış başlangıçlar ve uzatmalar” olarak tespit etmiştir. Çalışma kapsamından elde edilen diğer sonuçlar ise sınıf düzeyi arttıkça akıcılık sorunun azaldığı, kız öğrencilerin daha fazla akıcılık sorunu yaşadığı ve en fazla görülen problemin dolu duraklar olduğudur.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını inceleyen Keşaplı ve Çiftçi (2017), öğrencilerin en az kaygı yaşadığı durumun yakın çevreyle yapılan konuşmalar, en fazla kaygı yaşadıkları durumun ise sınıf içi konuşmalar olduğunu tespit etmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki” Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) tarafından ele alınmış; yapılan çalışma, konuşma kaygı düzeyinde ile konuşma başarısı arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Demir ve Gül Özgül (2018), araştırmalarında “ana dili eğitiminde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde konuşma eğitiminin yerine ve uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini” belirlemeye çalışmıştır. Yapılan incelemeler ezberci eğitimin, bireysel farklılıklara odaklanmayı engelleyen sınıf ortamının, sosyoekonomik ve kültürel farklılıkların, sınıf içerisinde uzun süre konuşma fırsatı yaratılmamasının ve yetersiz etkinliklerin konuşma becerisini gelişiminde olumsuz etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ağız kullanımının standart dili baskılaması, kendini ifade edememe ve argo kullanımı gibi olumsuzluklar da çalışma kapsamında öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlardır.

Gün (2018), Türkçe öğretiminde yer verilen konuşma eğitimini, öğretmen ve öğrenci görüşleri kapsamında değerlendirmiş ve yaşanan olumsuzlukları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci konuşmalarında gördükleri en önemli sorunların “sözcük dağarcığının yetersiz olması, yerel ağız kullanımı ve yanlış telaffuzlar” olduğunu ve konuşma eğitimine yeterli zamanın ayrılmadığını ortaya koyar. Öğrencilerin konuşmaya yönelik kavramlara yeterince

sahip olmamaları ve okul dışı ortamlarda ya da diğer derslerde etkili ve güzel konuşmaya ilişkin bir davranışta bulunmamaları, çalışmada dikkat çeken diğer konulardır.

Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşurken yaptıkları “söyleyiş ve boğumlanma yanlışları” Karaca (2019) tarafından incelenmiştir. Araştırmacının tespitlerine göre öğrencilerde en sık karşılaşılan söyleyiş ve boğumlanma hataları ses düşürme (özellikle r, n, y sesleri) ve ses değiştirme (özellikle k, g, h, t, d sesleri) olurken ses eklemeye, diğer hatalara göre daha az sayıda rastlanmıştır. Öğrencilerin çıkarmakta en fazla sorun yaşadıkları sesler “r, s, z” sesleri olmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler, hazırlıksız konuşma sırasında hazırlıklı konuşmaya göre daha fazla söyleyiş ve boğumlanma hatası yapmış, konuşmalarını daha kısa tutmuşlardır. Araştırmacı, yaşanan problemlerin “yöresel dil etkisi, dikkatsizlik, umursamama, toplum önünde konuşma alışkanlığı kazanmamış olma, çekinme” gibi nedenlere dayandığını belirtmiştir.

Yıldırım (2020), öğretmenlerle yürüttüğü görüşmeler sonrasında ortaokul öğrencilerinde en yaygın oranda görülen konuşma kusurlarının “kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşmak, tekrara düşerek konuşmak, konuşurken gereksiz sesler çıkarmak ve kelimeleri yanlış telaffuz etmek” olduğunu belirler.

Aksu ve Uyar (2022), “Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi” değerlendirmek için öğretmen görüşlerinden faydalanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler arasında sık rastlanan konuşma sorunları “beden dilini etkili kullanamama, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken zorlanma, yöresel ağız özelliklerini yansıtma, konuşurken ses ve kelime tekrarına düşme” gibi durumlardır. Bu sorunların genel sebepleri ise öğretmenler tarafından “kelime hazinesinin yetersizliği, özgüven eksikliği, çevrenin etkisi, heyecan, bilgi eksikliği, ciddiyetsizlik, artikülasyon bozukluğu” olarak belirtilmiştir.

2.3.1.2. Konuşma Becerisinin Gelişimi ve Konuşma Eğitimi

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine etki eden faktörler ile öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini inceleyen kimi çalışmalar şöyledir:

Karabay (2005), hazırladığı tezde “Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri” konusunu ele almıştır. Çalışma sonuçları kubaşık (işbirlikli) öğrenmenin,

konuşma becerisinin gelişimini (söyleyiş, kelime, yapı, akıcılık alt boyutlarında) geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin etkinlik sonrası konuşma becerisine yönelik öz değerlendirme sonuçlarında da etkinlik öncesine göre artış olmuştur.

Gökkaya (2008), tekerleme kullanımının konuşma becerisine yönelik problemlerin çözümüne katkısını incelemiştir. Bu araştırmada, tekerleme kullanımının “boğumlanma sorunları, söz yitimi, kekemelik, yöresel ağızla konuşma, heyecan, ses bozukluğu, tembellik ve kelime eksikliği” gibi konuşma bozukluklarının tedavisinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan (2010), yaptığı çalışmada “Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirilmesi Üzerine Etkisini” incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, altı şapkalı düşünme tekniği kullanılarak yürütülen konuşma eğitimi çalışmalarının, geleneksel yöntemle sürdürülen çalışmalara oranla öğrenciler için daha etkili ve verimli sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur.

Akıcı konuşma problemi yaşayan “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi” konusu Kuru'nun (2013) araştırmasında ele alınmıştır. Kuru, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilere konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulamış; etkinliklerin öğrencilerin “bir dakikada kullandıkları kelime sayılarında, hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, devrik cümle sayılarında; yarım bıraktıkları cümle sayılarında, harfleri atlanan cümle sayılarında, yarım bıraktıkları kelime sayılarında, cümlede kullandıkları ortalama kelime sayılarında, hece sayılarında, gereksiz kelime sayılarında, harfleri atlanan kelime sayılarında ve yarım bırakılan kelime sayılarında” anlamlı düzeyde gelişim sağladığını tespit etmiştir.

Sallabaş (2011), “Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi” üzerinde durmuştur. Çalışma, aktif öğrenmeye yönelik yöntem ve tekniklerin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiğini; öğrencilerin özellikle “konuşmaya başlangıç, konuşmanın gelişimi, konuşmayı sonuçlandırma, beden dili, dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme” konularında ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur.

Aycan (2012b) Konuşma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmen adaylarıyla “Ses Eğitimi Yöntemlerinin Türkçe Konuşma Eğitimindeki Vurgu Kusurlarının Düzeltmesine Etkisi” konusunu incelemiştir. Araştırmacı ses eğitimine dayalı etkinliklerin, nefes kullanımı ve vurgu kusurlarının giderilmesi açısından olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir.

Çerçi (2013), “Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi” üzerinde durmuştur. Araştırma, dinleme destekli eğitim alan öğrencilerin telaffuz, kelime, kelime grubu ve cümle vurgusu ile tonlama alanında gelişim gösterdiklerini belirlemiştir.

Görsellerin “ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde” nasıl bir etkisi olduğu Yegen (2014) tarafından incelenmiştir. Yegen’in elde ettiği veriler, görsel kullanımını içeren etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği ve kelime üretimini/kullanımı arttırdığı yönündedir.

Yıldız (2014), çalışmasında “Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi” üzerinde durmuştur. Araştırmacının elde ettiği sonuçlar, etkileşimli öğrenmenin öğretmen adaylarının konuşma becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği yönündedir.

Güzel sanatlar liselerine bağlı müzik bölümlerinde verilen “Bireysel Ses Eğitimi Dersinin Doğru Güzel ve Etkili Konuşma Becerisine” etkisini Sönmez (2014) ele almıştır. Sönmez, öğrencilerin ilk olarak doğru duruş ve doğru solunum konusunda eğitilmesi gerektiğini belirtirken bireysel ses eğitimi dersine yönelik “çevre, öğrencinin günlük konuşma dilini okul içine taşınması, ders süresinin yetersizliği, öğretmenin yetersizliği” gibi unsurların konuşma becerisini de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Uysal (2014), “Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi” başlıklı çalışmasını yedinci sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırma, yaratıcı drama temelli atölye çalışmaları ile sürdürülmüş; çalışmalara katılım gösteren öğrencilerin konuşma becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kartallıoğlu (2015), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” üzerinde durduğu çalışmada öğrencilerin hazırlıklı konuşma süreçlerini değerlendirmiştir. Çalışma, bilişsel farkındalık (kendi

düşüncesi üzerine düşünme) stratejilerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini (özellikle de konuşmayı planlama, düzeltme ve sunum basamaklarında) geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Kemiksiz (2016), “öğrencilere akademik becerilerin öğretilmesini” hedefleyen Doğrudan Öğretim Modelini kullanarak “5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin” nasıl bir gelişim sergilediği inceler. Araştırmaya yönelik bulgular, söz konusu modelin kullanımıyla öğrencilerin “konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, tür/yöntem ve tekniklere uygun konuşma, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, sınıf içi konuşmaya istekli olma” konularında gelişim gösterdiklerini ortaya koyar. Ayrıca katılımcı öğrencilerin “konuşma becerisine yönelik ön yargılarının, değerlendirilme kaygılarının” ve genel olarak konuşma kaygılarının azalması da ilgi çekici sonuçlar arasındadır.

Bir konuyla ilgili düşünce ve fikirler arasındaki çelişkileri irdeleyerek eleştirel bir yaklaşımla tartışmaya dayanan “akademik çelişki tekniğinin 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini” inceleyen Tüzemen ve Kardaş (2017), söz konusu tekniğin konuşma becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiğini tespit etmiştir.

Aslan’ın (2018) araştırmasında, “Diksiyon Etkinliklerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi” ele alınmıştır. Bu çalışmayla, diksiyon eğitimi alan yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin özellikle de “diyafram nefesi alma, durak/tonlama/ezgi/vurgu kullanma, atlama, kekemelik, tutukluk, zayıf/titreks ses, gevşeklik, gereksiz sözcük kullanma, yerel ağız kullanma” alt boyutlarında gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Drama etkinliklerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkisini inceleyen Kardaş (2018), yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir grupta çalışmıştır. Drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği sonucuna ulaşılan çalışmada ayrıca katılımcıların konuşma kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin, öğrenme sürecine aktif biçimde katılımını *giriş-katılım, keşfetme, açıklama, genişletme-derinleştirme ve değerlendirme* basamaklarını kullanarak sağlayan 5E öğrenme modelinin “ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi” üzerinde Demirci (2019) tarafından durulmuştur. Bu çalışmaya ait sonuçlarda 5E modelinin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve

geliştirdiği; ancak konuşma kaygılarının giderilmesinde yeterince etkili olamadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019), “Video Destekli Öz değerlendirme Etkinliklerinin Öğrencilerin Hazırlıklı Konuşma Becerisine Etkisi” üzerinde durmuştur. Öğrencilerin kendi konuşmalarını videoya alıp izleyerek öz değerlendirmelerde bulunduğu bu tekniğin hazırlıklı konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği fark edilmiştir.

2.3.2. Yansıtıcı Düşünmeye ve Yansıtıcı Eğitime İlişkin Çalışmalar

Yansıtıcı düşünmeye ve yansıtıcı eğitime ilişkin çalışmalar, eğitim bilimlerinin farklı alanlarında gerek öğrenciler gerekse öğretmen veya öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Söz konusu çalışmalarda yansıtma bazen öğretim sürecini geliştirmeye yönelik bir yöntem/teknik olarak bazen de diğer yöntem ve teknikler tarafından desteklenen veya geliştirilen bir beceri olarak ele alınmıştır.

2.3.2.1. Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Çalışmalar

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerini nasıl anlamlandırdığını ve değerlendirdiğini incelediği araştırmasında Lee (2004), katılımcılarının saha deneyimlerini irdelemelerini, yorumlamalarını, değerlendirmelerini ve tüm bu süreci ifade etmelerini sağlamıştır. Çalışmadan elde ettiği verileri yorumlayan Lee, literatürde önemli bir yer tutacak olan üç düzeyden (R1, hatırlama; R2, akıcılaştırma; R3, yansıtma) bahsederek yansıtıcı düşünmenin derinliğini sınıflamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının deneyim kazandıkça öğretim becerileri ile ilgili endişelerinin azalması, daha rahat ve iyi iletişim kurmaları, öğrencileri anlayabilmeleri; ancak ders hazırlığı ile ilgili endişelerin artması çalışma sürecinden elde edilen diğer dikkat çekici sonuçlardır.

Hizmet öncesi eğitimde “yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi” üzerinde duran Şanal Erginel (2006), çalışma grubunu İngiliz dili eğitimindeki öğretmen adaylarından oluşturmuştur. Araştırmacı, çalışma grubunun “yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıklarını, bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündüklerini, yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı yöntemlerin bu düşünce modelini nasıl geliştirdiğini” ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Şanal Erginel’in elde ettiği verilere göre yansıtıcı düşünmeye yönelik uygulamalara katılan öğretmen adayları iş birliğinin süreçte önemli bir rol oynadığını, sürecin kendi öğretme biçimleri üzerinde farkındalık yarattığını dile getirmiş; yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu

süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaştıkları ve yansıtıcı düşünme becerilerinin de gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Yansıtıcı öğretimin yardımıyla Cayman Adaları'nda görev yapan deneyimli öğretmenlerin dersi planlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki pratik becerilerini incelemeyi ve geliştirmeyi amaçlayan Minnot (2006), katılımcıların öğretim sırasında yansıtıcı süreçlerden bazen düşük bazen de yüksek seviyede yararlandıklarını tespit etmiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin planlanma, uygulanma ve değerlendirilme konularındaki eylemlerinin “öğretim felsefeleri ve/veya inançları, kişisel seçimleri, ruh hâlleri, idari olarak kararlaştıkları politikalar ve ağır iş yükleri” gibi nedenlerden etkilendiği ortaya koyulmuştur.

Çalışmasında “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerinin Yansıtıcı Düşünce ile Geliştirilmesi” konusunu inceleyen Savran Gencer (2008), bu amaçla öğretmenlik uygulaması dersinde yansıtıcı ilkelere göre planlamış etkinliklerden yararlanmış ve öğretmen adaylarının “yansıtıcı düşünme seviyeleri ve içerikleri” ile “yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik metaforlarını” belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, sonuçlara göre öğretmen adaylarının bu süreçte “teknik, uygulama ve diyalektik alanda” yansıtıcı düşünceler geliştirebildiklerini, “öğretmen özellikleri, sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlik mesleği” ile ilgili konulardaki deneyimlerini yansıtılabildiklerini ve etkinliklere katılanların bireysel olarak yansıtıcı düşünme becerilerinin de geliştiğini ifade etmiştir.

Tok (2008), “yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin” sınıf öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına” olan etkisini incelemiştir. Bu çalışmaya göre söz konusu etkinlikler öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde olumlu etki” bırakmış, performanslarını geliştirmiş ve derslere yönelik konularla ilgili birçok olumlu ya da olumsuz görüş yansıtımlarını sağlamıştır.

Sinkinson (2011), meslektaşlar arası akran koçluğunun mesleki gelişim yansıtıcı ve öğretimi sürdürmedeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar, akranları tarafından gözlemlenmenin ilk başlarda öğretmenleri rahatsız eden bir durum

olsa da zamanla buna alışıldığını, ilk zamanlar eylemleri üzerinde sürekli yansıtıcı düşünmeyi zor bulan katılımcıların alıştıkça bu durumu benimsediklerini göstermiştir.

Dervent (2012), yansıtıcı düşünmenin “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Uygulamalarına” olan etkisini ele almıştır. Dervent çalışmasında, yansıtıcı etkinliklerin beden eğitimi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerini arttırdığını, ilk haftalar daha çok teknik düzeyde yansıtma yapan katılımcıların daha sonra uygulama ve diyalektik alanda da yansıtma yaptıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının “başarı ve başarısızlık nedenleri, sonraki derslerin nasıl geliştirilebileceği, planlama, zaman yönetimi, okulun imkânlarını ve öğrencilerin gelişim düzeyleri ve öğretim yaklaşımları” gibi konuları daha fazla dikkate aldıkları fark edilmiştir.

İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin “yansıtıcı düşünme eğilimlerini” değerlendirmeyi amaçlayan Yıldız (2013), katılımcıların “etkin öğretim ve değerlendirme, sorgulama ve eleştirel bakış, içtenlik ve açık fikirlilik, sorumluluk ve meslekî gelişim, yaşamla ilişkilendirme” alt boyutlarındaki eğilimlerine yönelmiştir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genel olarak yüksek olduğunu; en yüksek eğilimin “içtenlik ve açık fikirlilik”, en düşük eğilimin ise “etkin öğretim ve değerlendirme” boyutunda gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Pektaş (2014), “Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı İleri Okuma Eğitiminin Öğrenci Başarı, Tutum ve Kalıcılığına Etkisi”ni İngiliz dili eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinden ele almıştır. Bu araştırma, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğretmen adaylarını ileri okuma eğitimine yönelik olarak “okuma kavrama becerileri, derse karşı tutumları, başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı” alt başlıklarında olumlu biçimde etkilediğini ortaya koymuştur.

İngiliz dili öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi sırasında yararlandıkları “öz-değerlendirme ve akran-değerlendirme süreçleri” yansıtıcı düşünme bağlamında Gümüşok (2014) tarafından incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğretmen adaylarının öz ve akran değerlendirme tekniklerinden yararlanırken “eğitim süreçleri, öğrenci motivasyonu ve derse katılımını artırma, öğretmen değerlendirme ve sınıf yönetimi” konularındaki düşüncelerini yansıtıcı biçimde ortaya koyduklarını göstermiştir.

Burhan (2015), İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerle yürütülen “online platformlar vasıtasıyla yansıtıcı düşünme etkinliği” konusunu ele alarak katılımcıların yansıtma süreçleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sürecinde online platformlarda çalışma grubunda yer alan öğretmenler tarafından yapılan yansıtıcı tartışmalarda “öğrenci ve öğreticilerin deneyimleri üzerinde durarak geçmiş eylemler üzerine yansıtıcı düşünceler; öğretim teknikleri ve inançlarını paylaşarak eyleme yönelik yansıtıcı düşünceler; öğretim sürecinin geliştirilmesi amacıyla gelecek derslere ilişkin düzenlemeler yaparak ileriye dönük yansıtıcı düşünceler” geliştirildiği belirlenmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının “yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimini öğretim süreci boyunca” incelemeyi amaçlayan Töman (2015), araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme etkinlikleri sayesinde “bir dersi planlanma, uygulama ve değerlendirme” konusunda mesleki gelişim gösterdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca katılımcılar ilk etapta daha çok teknik alanda yansıtıcı düşünceler ortaya koyarken ilerleyen süreçlerde uygulama ve eleştirel seviyede yansıtıcı düşünceler geliştirmişlerdir.

Yansıtıcı düşünmenin “din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına” olan katkısını belirlemeye çalışan Erdoğan (2017) çalışma grubunu oluşturan katılımcıların “öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme” ile “yansıtıcı düşünme ve performans” konularındaki gelişimine odaklanmıştır. Erdoğan, “yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle desteklenmiş öğretmenlik uygulaması” sayesinde öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini etkileyen “yansıtıcı düşünme, özgüven, açık fikirlilik, iş birliği” ve derslere yönelik “planlama yapma, yöntem ve teknik çeşitliliği sağlama, sınıf ve zaman yönetimi, öğretimi değerlendirme” konularında gelişim sağladıklarını belirlemiştir.

Beceren (2018), araştırmasını “Video Kayıtlarının Bir Öz-Denetim Aracı Olarak Kullanılmasının Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmenlik Bilgisi Üzerine Olası Etkileri” konusunda yürütmüştür. Bu çalışma, video kayıt ve analiz yönteminin öz denetim aracı olarak kullanılmasının İngilizce öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve birçok öğretmen adayının bu süreçte üst düzey yansıtma seviyesine çıkabildiğini ortaya koymuştur.

Çoğunluğu kadınlardan oluşan Kanada'daki devlet kurumların görev yapan ilkökul öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye biçtikleri değer Levy (2018) tarafından incelenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin “yansıtıcı bir uygulayıcı olarak gelişme konusunda oldukça olumlu algılara, yazma süreci yoluyla yansıtmaya ilişkin tarafsız algılara ve kişisel yansıma engellerine ilişkin orta düzeyde algılara” sahip olduklarını; öğretmenlerin daha çok “öğrencinin dersteki anlama düzeyi” üzerine yansıtıcı düşünceler geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların en az yansıtıkları konu ise en az “öğrenci notları/sonuçları” üzerine düşünmedir.

Araştırmasında “Türkiye'deki İngilizce Öğretim Görevlilerinin Mesleki Özerkliği, Yansıtıcı Uygulamaları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki”yi ele alan Okay (2018), yabancı diller meslek yüksek okullarında görev yapan öğretim görevlileri ile çalışmıştır. Okay'ın elde ettiği sonuçlara göre öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik uygulamaları mesleki özerklik düzeyleri yükseldikçe artmakta, tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe de azalmaktadır. Ayrıca lisansüstü eğitime yönelme de yansıtıcı öğretime ait uygulamaları arttıran bir durum olarak tespit edilmiştir.

Özdemir (2018) çalışmasında “Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerilerine Etkisi” üzerinde durmuştur. Araştırmacı sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmada “müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının” katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

2.3.2.2. Öğrencilere Yönelik Çalışmalar

Lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile yansıtıcı düşünme aşamaları arasındaki ilişki Leung ve Kember (2003) sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencileri ele almışlardır. Elde edilen bulgular, anlamaya dayalı derin öğrenme yaklaşımı ile yansıtıcı uygulama düzeyi arasında oldukça yakın bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

“Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” Ersözlü (2008) tarafından ele alınmıştır. Yapılan çalışmada, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de derse yönelik tutumlarını olumlu biçimde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kızılkaya (2009), “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmasını yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş ve web tabanlı eğitim ortamlarında yararlanılan yansıtıcı düşünme etkinliklerinin katılımcıların problem çözme becerilerini olumlu biçimde etkilediğini tespit etmiştir.

Phan (2009), lise düzeyindeki öğrencilerin “yansıtıcı düşünme uygulamalarını, derin işleme stratejilerini, çabalarını ve başarı hedef yönelimlerini keşfetmeyi” hedefleyen bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacının elde ettiği sonuçlar, yansıtma ile akademik öğrenme yaklaşımı, eleştirel düşünme, performans sergileme düzeyi, hedef yönelimleri ve derin işleme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Keskinkılıç (2010), çalışmasını “İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi” üzerinde yürütmüştür. Araştırmacının elde ettiği veriler yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin hem derse yönelik başarılarına hem de bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ve öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikleri faydalı bulduklarını ortaya koymuştur.

Çiğdem (2012), “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı ile Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi” konusunu ele almıştır. Bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan blog günlüklerin yansıtıcı düşünme becerisinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu fark edilmiştir.

Yansıtmanın “akademik İngilizce derslerine sistematik bir şekilde entegre edilmesinin etkin öğrenmeyi ne oranda etkilediğine” yönelik Eren Kızılcık’ın (2012) çalışma grubunu, üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı yansıtıcı etkinliklerin öğrencilerin “performanslarının güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalık seviyelerini arttırdığı, onların öz-değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve kendilerine olan güvenlerini arttırdığı” sonucuna ulaşmıştır.

Uygun (2012), araştırmasında “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” konusunu ele almıştır. Bu çalışmaya göre yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamalar, ilköğretim öğrencilerinin

sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarılarını olumlu biçimde etkilemiştir. Ayrıca öğrencilerin derse karşı tutumlarında da olumlu yönde gelişme sağlanırken elde edilen akademik başarının ve olumlu tutumların kalıcılığı da sağlanmıştır.

Yıldırım'ın (2012), araştırma konusunu “Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” oluşturur. Bu çalışmaya göre yansıtıcı düşünmeye yer veren etkinlikleri, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya öğretimine yönelik akademik başarılarını arttırırken başarının kalıcılığını da sağlamıştır.

Matematik öğretiminde yansıtıcı düşünme faaliyetlerinin etkisine Bond ve Ellis (2013) değinmiştir. Araştırmacıların yürüttükleri çalışma, ilköğretim seviyesindeki öğrencilere yansıtıcı düşünme etkinliklerini kapsayan bir eğitim süreci uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar, yansıtıcı etkinliklerin hem matematik başarısında olumlu yönde bir artış sağladığını hem de kalıcılık açısından daha verimli bir etki bıraktığını ortaya koymuştur.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerini “tahmin et-gözle-açıkla” teknikleriyle destekleyerek fen ve teknoloji dersine etkisini inceleyen Öner Sünkür (2013) söz konusu etkinliklerin öğrencilerin “başarı puanları, kalıcılık, tutum, bilimsel süreç becerileri ve akademik risk alma davranışları” üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmasında “ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerini ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi düzeylerini” inceleyen Aydın (2015), öğrencilerin “matematik dersine yönelik başarı güdeleri ile problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri” arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin Hiyerarşik Doğrusal Modeller ile İncelenmesi” başlıklı çalışmada Tat (2015), problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini etkileyen faktörleri öğretmen ve öğrenci düzeyinde incelemiştir. Çalışmaya göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri %90 oranında öğrenci özelliklerinden, %10 oranında da öğretmenlerden etkilenmektedir. Araştırma verileri, öğrencilerin cinsiyetinin, özel matematik dersi alma durumlarının, kitap okuma sıklıklarının, haftalık matematik dersi çalışmaya ayırdıkları sürenin ve problem

çözmeye yönelik tutumlarının; öğretmenlerin ise problem çözme basamaklarına dair bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerinin ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin” problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini etkileyen faktörler olduğunu göstermiştir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin “ortaöğretim biyoloji öğretimine yönelik olarak öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisine” yoğunlaşan Yiğitel (2015), söz konusu etkinliklerin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik akademik başarılarını arttırmada ve olumlu yönde tutum geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir.

Türk (2017), araştırmasına “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi” konusunu incelemiştir. Araştırma, yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumları üzerinde olumlu etki bıraktığını ve öğrencilerin söz konusu uygulamaları faydalı ve eğlenceli bulduklarını ortaya koymuştur.

Aksar (2018), çalışmasında ilköğretim fen bilimleri dersinde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerinin süreci nasıl etkilediğini ve öğrencilerin günlükler hakkındaki değerlendirmelerini incelemiştir. Aksar’ın araştırması, günlüklerin öğretmen için öğrenci takibi ve kavram yanılgılarını belirleme gibi konularda fayda sağladığını; öğrenciler için ise derse aktif katılım, ön hazırlık, iletişim ve öz değerlendirme gibi yararların bulunduğunu göstermiştir.

Araştırmasında “Kavram-Temelli Okuma Öğretiminin İngilizce Öğretiminde Kullanılmasının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” konusunu ele alan Tokaç Kan (2018), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmacı, kavram temelli okuma öğretiminin öğrencilerin “yansıtıcı okuma becerileri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri” üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Çakır (2019), araştırmasında “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” üzerinde durmuştur. Bu çalışma, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerinin tarihsel okuryazarlığa yönelik tutumları ve tarihsel okuryazarlık başarılarını olumlu biçimde etkilediği ortaya koymuştur.

Araştırmasında “Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konusunu ele alan Erdoğan (2019), çalışmanın değişkenlerini “sınıf seviyesi, cinsiyet, okul türü ve ailenin gelir durumu” olarak belirlemiştir. Erdoğan’ın ulaştığı sonuçlara göre sınıf seviyesinin artması (12. sınıflarda bir düşüş gözlemlenmiş) ve ailenin gelir seviyesinin düşük olması, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünmede etkili faktörlerdir.

Yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin “altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisini” araştıran Erdoğan ve Şengül (2019), ulaştıkları veriler sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinliklere katılımlarıyla matematiğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir.

Günen (2019), 8. sınıflarla yürüttüğü çalışmasında “problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen bilimleri rutin ve rutin olmayan problem çözme düzeyi arasındaki ilişki” üzerinde dururken problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini “sorgulama, değerlendirme ve nedenleme” boyutları ile ele almıştır. Araştırmacı elde ettiği sonuçlarla, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile rutin ve rutin olmayan problem çözme düzeyi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu; rutin problemlerin çözümünde en yüksek ilişkinin “değerlendirme” boyutunda, en düşük ilişkinin “nedenleme” boyutunda ortaya çıktığını; rutin olmayan problemlerin çözümünde ise en yüksek ilişkinin “nedenleme”, en düşük ilişkinin “değerlendirme” olarak belirlendiğini ifade etmiştir.

Çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen yansıtıcı etkinliklerin yetişkinlerde öğrenmeyi “bilginin derinliğini artırma, eksik veya eksik olan alanları belirleme, bilgiyi kişiselleştirme ve bağlamsallaştırma, öğrenmede karşılaştırmalı referanslar sağlama ve öğrencilerin bilgide yapısal bağlantılar ve aralarında sosyal bağlantılar kurmasına yardımcı olma” alt boyutlarında nasıl etkilediğini inceleyen Chang (2019), çalışmasını farklı alanlarda yüksek lisans eğitimi gören katılımcılarla yürütmüştür. Yapılan araştırma, katılımcıların “deneyimlerini sürekli gözden geçirip sorgulayarak bilginin derinliğini artırma ve pekiştirme konusunda başarı gösterdiklerini, çoğunlukla işbirlikçi ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme yaratmak için gerekli olan duygusal ve sosyal desteğe odaklandıklarını, kendi öğrenme deneyimlerinden edindikleri değerleri ve dersleri keşfedip kavramsallaştırdıklarını, çalışmalarını geliştirerek tutarlılık ve kalite yönünden ilerleme sağladıklarını, geribildirimde bulduklarını, öğrenmelerini kişiselleştirdiklerini ve

bağlamsallaştırdıklarını, teori ile uygulama arasında bağlantı kurduklarını ve işbirliğine yöneldiklerini” ortaya koymuştur.

Hamilton ve arkadaşları (2019), dijital hikâye anlatımı tekniğini kullanarak yurt dışında eğitim almış öğrencilerin öğrenme çıktılarını optimize edecek yansıtıcı düşünme süreçleri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre dijital hikayeler sayesinde öğrenciler sahip oldukları yansıtıcı düşünme becerisini sergileme ve geliştirme konusunda ilerleme kaydetmişlerdir.

Eleştirel düşünmenin bir parçası olarak gördükleri yansıtıcı düşünmeyi, programlama çalışması yoluyla tasarladıkları bir öğretim sürecine entegre ederek teşvik etmeyi amaçlayan Nakayama ve arkadaşları (2019), hedef olarak altıncı sınıflardaki “elektrik kullanımı” konusunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme ile tartışma gibi stratejileri yoğun olarak kullandıkları araştırma sürecine ait sonuçlara göre kullanılan öğretim programı, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede etkili olmuştur.

Koç Deniz (2019) tarafından yürütülen araştırma “Matematik Dersinde Oyun ve Etkinlik Destekli Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Başarısına, Problem Çözme ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” başlığını taşımaktadır. Bu çalışmaya göre hem oyun destekli hem de etkinlik destekli ters yüz sınıf modeli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Yaakob ve arkadaşları (2021), İngilizce öğrenen öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek adına işbirlikçi yansıtıcı öğrenme süreçlerine odaklanmışlardır. Yapılan çalışmada, işbirlikli yansıtıcı öğretimin öğrenenleri hem yansıtıcı düşünme konusunda hem de akran işbirliği, öz değerlendirme, sorgulama gibi bilişsel beceriler konusunda geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Ayu ve arkadaşları (2022) İngilizce öğrenen Endonezyalı öğrencilerin “yansıtıcı öğretime dayalı rehberli keşif modeli” yardımıyla kompozisyon yazma konusundaki gelişimlerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin bu model sayesinde yazılı anlatımda daha az hata yaptıklarını ve taslak oluşturma, planlama, içeriği zenginleştirme gibi yazmanın alt boyutlarında gelişim sağladıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Nawal (2022) yansıtıcı öğretimin yabancı dil öğrenen lise öğrencilerinin öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, yansıtıcı yazılar üretme konusunda eğitilen ve desteklenen öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde dikkate değer bir artış yaşandığını ortaya koymuştur.

2.3.2.3. Türkçe Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik Araştırmalar

Bölükbaşı (2004), “Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkisi” başlığını taşıyan çalışmasında Türkçe dersine yönelik tutum, akademik başarı ve başarı güdüsü üzerinde durmuştur. Araştırma, yansıtıcı düşünmeyi temel alan yansıtıcı öğrenmenin geleneksel yöntemlere oranla Türkçe dersine yönelik akademik başarı düzeyi üzerinde daha fazla olumlu etki yarattığı (çoktan seçmeli başarı testleri olumlu sonuç verirken yazılı yoklamalarda aynı etki bulunmamıştır), derse yönelik tutumu olumlu yönde geliştirdiği (özellikle ilgi alt boyutunda, diğer alt boyutlarda [değer verme, günlük yaşamda kullanma, isteklilik] anlamlı bir değişim gözlenmemiştir) ve başarı güdüsünü arttırdığı (kısmen de olsa, deney grubu lehine artış söz konusudur ancak fark anlamlı değildir) sonucuna varmıştır.

Güney (2008), “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” başlıklı araştırmasını “öğretimde planlama ve değerlendirme” dersi alan Türkçe öğretmen adayları ile yürütmüştür. Güney’in araştırmasında ulaşılan sonuçlar mikro-yansıtıcı öğretim yöntemiyle yürütülen dersin öğretmen adaylarının hem sunu performanslarını hem de yansıtıcı düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Türkçe öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmasında Atasoy (2009), “Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Biliş Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi”ni konu edinmiştir. Çalışmaya göre yansıtıcı düşünmeye yönelik sorular içeren web temelli eğitim ortamları, öğretmen adaylarının biliş üstü becerilerinin ve verimliliklerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından inceleyen Şahin (2011), yansıtıcı düşünme düzeyinde cinsiyet konusunda bir farklılık olmadığını ancak son sınıfta olan öğretmen adayların birinci sınıftakilere oranla daha yüksek düzeyde yansıtma yapabildiklerini belirlemiştir.

Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak “Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi” konusunu ele alan Tican (2013), çalışma grubunu “öğretim ilke ve yöntemleri” dersini alan öğrencilerle oluşturmuştur. Bu çalışmaya göre yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri, katılımcıları “yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı” yönünden geliştirmiştir. Ayrıca öğretmen adayları derse karşı ilgilerinin artmasının yanı sıra “daha fazla aktif olma, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etme ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşması” gibi avantajlar elde etmişlerdir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen Kırnık (2010), çalışma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme adına “işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı” ve “günlük tutma stratejilerinden” yararlanmışır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen deney grubundaki öğrenciler, Türkçe dersine yönelik akademik başarı testinden kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar almışlardır. Alınan puanların iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kitap okuma sayılarının da artış göstermesi dikkat çekmiştir.

Türk dili ve edebiyatı eğitimi öğretmen adaylarının “hizmet öncesi eğitimde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik yazma becerileri” üzerindeki etkisi Aydın (2015) tarafından incelenmiştir. Araştırmacı süreçte yazılı anlatım dersine yönelik yansıtıcı öğretim uygulamalarının “akademik makale yazma başarılarına ve buna yönelik tutumlarına” etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların akademik makale yazımında yüksek oranda gelişim sergilediklerini ve yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.

Yılmaz (2017), çalışmasında “8. sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenerek, öğretim programlarının öğrencilere yansıtıcı düşünme yeteneğini kazandırma düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini” amaçlamıştır. 34 Türkçe öğretmeni ve 862 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”, “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ve “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği” kullanılmış; elde edilen sonuçlar Türkçe öğretmenleri ile

öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu, öğretmenlerin öğretim programının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde olumlu görüş bildirdiklerini ve öğrencilerin kitap okuma durumlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde olumlu yönde anlamlı bir fark yarattığı ortaya koymuştur.

Elçi (2018), yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma tutum ve kaygıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelmiştir. Araştırmacı, yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazma tutumunu olumlu anlamda geliştirme ve yazma kaygısını azaltma konusunda ise geleneksel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubuyla yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu arasında anlamlı derecede bir fark görülmemiştir.

Ustabulut (2019), çalışmasında “Yansıtıcı Düşünme Becerileri Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenler ve Türkçe Öğretimi Üzerindeki Etkisi” konusuna odaklanmıştır. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğreten 8 öğretmen, sekiz hafta boyunca yansıtıcı düşünme araçlarını kullanmıştır. Verilerini yansıtıcı günlük, öz değerlendirme formu, yarı-yapılandırılmış görüşme formu, akran değerlendirme formu, öğretmen öğrenme denetim soruları ve SWOT analizi ile toplayan Ustabulut, topladığı verileri içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerini kullanarak çözümlenmiştir. Araştırmada yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik eğitimin katılımcılar üzerinde “yansıtıcı düşünme becerilerinin ilerlemesi; bir dersin planlanmasında, hedef-içeriğinde, öğretme-öğrenme sürecinde ve ölçme ve değerlendirmesine yönelik mesleki gelişim ve Türkçe öğretimi” konularında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çarkıt ve İplik (2021), öğretmenlerin görüş ve uygulamalarından yola çıkarak “ortaokul Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi” konusunu ele almıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenleri yansıtıcı düşünme becerisinin öğrencilere “bilgi transferi, farkındalık kazanma, empati kurma, farklı fikirlere değer verme, değerlendirme yetisi kazanma ve öğrendikleri bilgileri içselleştirme” gibi konularda fayda sağladığını belirtmiş; ancak ders kitaplarındaki ve sınıf içerisindeki etkinliklerin yansıtıcı düşünme becerisine katkı sağlama açısından yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler yansıtıcı düşünmeyi temel alan öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, yansıtıcı düşünmeyi doğrudan ölçen ölçme

değerlendirme yöntemleri kullanma ve teknolojiyi kullanarak yansıtıcı düşünme becerisini geliştirme konularında da çoğunlukla olumsuz görüş bildirmişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanım amacı, bağımsız değişkenin katılımcılar üzerindeki etkisinin istatistiksel görünümünü belirlemek; nitel yöntemin kullanım amacı ise araştırmanın uygulamadaki karşılığını belirlemek ve elde edilen sonuçlardan teorik temellere ulaşmaktır. Bu nedenle çalışma, “araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak” tanımlanan (Baki ve Gökçek, 2012: 2) karma yöntem modelini kapsamaktadır. Karma yöntem, nicel veya nitel bulguların tek başına sunacağından daha fazla veri sunduğu ve farklı türdeki verilerle konu alana ilişkin zengin değerlendirme süreçleri sağladığı için sosyal bilimlere yönelik çalışmalarda yoğun ilgi görür (Creswell ve Plano, 2018).

1950 sonrası geliştiği için nispeten yeni sayılan ve her geçen gün farklı çalışmalarla teorik olarak genişleyen karma yöntem, kendi içerisinde alt boyutlar barındırmaktadır. Bu alt boyutlar, araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı (eş zamanlı/ sıralı), hangi paradigmanın daha baskın olacağı (nitel ağırlıklı/ nicel ağırlıklı/ eşit ağırlıkta) ve elde edilen verilerin nasıl analiz edilip yorumlanacağına (bağımsız/ ayrı/ birleştirilerek/ paralel/ bütünleşik/ etkileşimli) değişim göstermekte ve bu durum literatürde birçok farklı karma araştırma deseninin yer almasını sağlamaktadır (Alkan, vd., 2019; Kocaman Karaoğlu, 2015). Karma yöntemde öne çıkan bazı desenler şu şekilde sıralanabilir: *yakınsayan paralel desen*, *açımlayıcı sıralı desen*, *keşfedici sıralı desen*, *dönüştürücü desen*, *çok aşamalı desen*, *iç içe karma desen* (Akarçay Ulutaş ve Ustabaşı Gündüz, 2018; Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017; Toraman, 2021).

Bu çalışmada önce nicel, sonra öğretim etkinlikleri kapsamında nitel, son aşamada yine nicel veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler, analiz edildikten sonra alt problemler kapsamında ayrı ayrı yorumlanmış ve genel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu nedenle çalışmanın genel yapısının “iç içe karma desene” uygun olduğu belirlenmiştir. İç içe karma desen, “birden fazla veri türünün yer aldığı geniş bir desen” olarak tanımlanır ve araştırma sürecinin farklı basamaklarında nitel veya nicel verilerin

ayrı ayrı veya bir arada toplanmasına izin verir (Creswell, 2017). Böylece nitel bir çalışma nicel verilerin eklenmesiyle veya nicel bir çalışma nitel verilerin eklenmesiyle zenginleştirilir ve konu alanına yönelik olarak daha gelişmiş bir yaklaşım sunulur (Plano Clark ve Ivankova, 2018). İç içe karma desenden yararlanılan araştırmaya ilişkin süreç aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 8.
Araştırma Süreci

	<i>Katılımcılar</i>	<i>Uygulama Öncesi</i>	<i>Uygulama Süreci</i>	<i>Uygulama sonrası</i>
Uygulama ve Veri Toplama Süreci	Deney Grubu	Nicel Veri Toplama Araçlarının (Ön Test) Uygulanması	Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlikler + Yansıtıcı Düşünme Araçlarının (Nitel Veri Toplama Araçları) Uygulanması	Nicel Veri Toplama Araçlarının (Son Test) Uygulanması
	Kontrol Grubu		Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlikler	
Veri Analizi Süreci	<i>Nicel Verilerin Analizi</i>	<i>Nicel Bulguların Yorumlanması</i>		<i>Nitel ve Nicel Bulgular Kapsamında Ulaşılan Araştırma Sonuçları</i>
	<i>Nitel Verilerin Analizi</i>	<i>Nitel Bulguların Yorumlanması</i>		

Çalışma sürecinde ilk olarak deney ve kontrol grupları seçildi. Uygulama yapılan okuldaki iki sınıftan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak belirlendi. Uygulama öncesi her iki gruba da nicel veri toplama araçlarından olan Öz Değerlendirme Kontrol Listesi ve Akran Değerlendirme Kontrol Listesi sunuldu ve öğrencilerin bu listelere cevap vermesi sağlandı. Ayrıca uzman değerlendirmesine sunulmak üzere öğrencilerin konuşmaları kaydedildi. Daha sonra her iki gruba da toplamda 26 saat süren ve araştırmacı tarafından tasarlanan konuşma becerisine yönelik etkinlikler uygulandı. Kontrol grubunda konuşma etkinlikleri dışında bir uygulama yapılmadı veya herhangi ek bir form doldurulmadı. Deney grubunda ise konuşma etkinliklerinin yanı sıra yansıtıcı düşünmeyi temel almış olan formlar (yansıtıcı günlük, öğrenme yazıları, öz ve akran değerlendirme formları) dolduruldu ve sınıf içi tartışmalar yapıldı. Süreç sonunda her iki gruba da yine Öz Değerlendirme Kontrol Listesi ve Akran Değerlendirme Kontrol Listesi sunuldu ve uzman

değerlendirmesine sunulacak kayıtlar alındı. Uygulama öncesinde ve sonrasında alınan kayıtlar alan uzmanlarına sunuldu ve Uzman Değerlendirme Ölçeği üzerinden puanlama yapmaları istendi. Toplanan veriler analiz edilerek bulgulara ulaşıldı.

Genel ilerleyişi yukarıdaki paragrafta özetlenen çalışmanın nitel ve nicel boyutları da kendi içlerinde farklı yöntemler ve alt problemler barındırmaktadır. Bu alt boyutlara, alt başlıklarda değinilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Deneysel desenlerde, bir araştırmaya konu olan “değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini” keşfetme amacı vardır (Büyüköztürk, 2007: 3). Bu amaca ulaşmak için de araştırmacı, araştırmaya konu olan sürece müdahalede bulunur ve koşulları birtakım hipotezlerin sınanabileceği biçimde düzenler (Karasar, 2012). Deneysel desenler çalışma gruplarının sayısı, araştırmacının müdahalesinin boyutları, ilgili değişkenleri hangi ölçüde yönetebildiği ve araştırma sürecine dâhil olan örneklemin/çalışma gruplarının seçimine göre sınıflandırılabilir. Yaygın olarak deneysel desenler: örneklem/çalışma gruplarının büyük ölçüde kontrol edilebilen deneme koşullarına yansız olarak atandığı tam/gerçek deneysel desenler; grupların seçiminde ve deneme koşullarının yapılandırılmasında bazı esnekliklere gidilen yarı deneysel desenler; grupların seçiminde yanlı davranılan ve deneme koşullarının yapılandırılmasında birçok faktörün göz ardı edilebildiği zayıf deneysel desenler olarak sıralanır (Büyüköztürk, vd., 2011). Nicel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan *kontrol gruplu ön test ve son test* deseninde ise tüm gruplara ön test ve son test uygulanır, ancak araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan etkinlikler sadece deney grubunu/gruplarını kapsar (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Bu araştırmada, çalışma gruplarının yer aldığı okul belirlenmiş, öğrenciler eğitim aldıkları sınıfa göre deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmış, sadece bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Katılımcı öğrencilerin normal öğretim faaliyetleriyle çakışmaması için çalışma süresinin tek bir dönemle sınırlandırılması ve toplanacak verilerde alınacak kayıtların kişilik haklarını korumaya yönelik olarak doğrudan öğrenci ve veli izni gerektirmesi tam deneysel uygulamaların gerçekleştirilmesini zorlaştırmıştır. Bu nedenle çalışmada, yarı deneysel desene daha uygun bir araştırma yöntemi izlenmiştir. Çalışmada yansıtıcı düşünme etkinlikleri bağımsız değişkeni; konuşma becerisi ise bağımlı değişkeni oluşturmaktadır. Bu

kapsamda hem deney hem de kontrol grubunda, konuşma eğitimine ilişkin 26 ders saatine denk gelen uygulamalar yürütülürken deney grubunda ayrıca yansıtıcı düşünme araçlarından (öz ve akran değerlendirme formu, öğrenme yazıları, yansıtıcı günlükler ve sınıf içi tartışmalar) faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri “Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi ve Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi” aracılığıyla toplanmıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmanın nicel boyutu, başta da belirtildiği gibi “*ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen*” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın, uygulama öncesi ve sonrasında (ön test-son test) elde edilecek verilerle alt problemlere yanıt vermesi beklenmektedir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Çalışma nitel boyutuyla, deney grubunda yürütülen etkinliklere yönelik bir eylem araştırmasıdır. Süreç odaklı bir yaklaşımı benimseyen eylem araştırmaları, bir problemin çözümünü veya bir konuya ilişkin gelişimi takip etmek amacıyla uygulamalı çalışmalardaki verilerin doğrudan ve ayrıntılı biçimde toplanmasına fırsat verir (Köse, 2013). Bu araştırma türünde “eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumu çalışma süreci olarak” tanımlanması ve planlanıp sistematik biçimde yürütülen uygulamaların sorgulanması söz konusudur (Johnson, 2014: 19).

Bu çalışmada eylem araştırması kapsamında, öğrencilerle bir yandan konuşma becerisinin gelişimine yönelik etkinlikler yürütülmüş bir yandan da katılımcıların söz konusu etkinliklerde ele alınan konulara ilişkin gözlem ve görüşleri yansıtıcı düşünme araçları olarak da kullanılan “öz değerlendirme, akran değerlendirme, yansıtıcı günlükler, öğrenme yazıları ve sınıf içi tartışmalara ait görüşler” toplanmıştır. Böylece katılımcıların kendi konuşma becerilerine yönelik değerlendirmeler yapmaları, yaşadıkları sorunları tespit etmeleri, bu sorunlara yönelik olarak hangi çözüm arayışlarına girecekleri ve etkinliklere yönelik olarak olumlu veya olumsuz eleştirileri tespit edilmeye çalışılmış; elde edilen nitel verilerin analizi doğrultusunda alt problemlere cevap aranmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın uygulamalı boyutlarını ölçme aracının geliştirilmesi (Uzman Değerlendirme Formu) ve deneysel işlemlerin yürütülmesi (etkinliklerin uygulanması) oluşturmaktadır. Ölçme araçlarının geliştirilmesi sırasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için 50 öğretmen ve 489 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmen ve öğrenciler belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemine gidilmiştir. Bu yöntemde, evrendeki tüm örneklemelerin seçilme şansı eşittir ve temsil için yeterli sayıya ulaşıncaya kadar rastgele seçimler yapılır (Balcı, 2011; Büyüköztürk vd., 2011). Ölçek geliştirme sürecinde rastgele seçilmiş 30 öğretmen, öncelikle 289 öğrenciyi değerlendirmiş ve elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra güncellenen maddelerin doğrulayıcı faktör analizine sunulması için yine rastgele seçilmiş 20 öğretmen tarafından 200 öğrenci değerlendirilmiştir. Çalışma gruplarına ait genel bilgiler şu şekildedir:

Tablo 9.

Ölçek Geliştirme Sürecinde Ulaşılan Çalışma Grupları

Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Çalışma Grubu				
Öğretmen Sayısı	Öğrenci Özellikleri			
	Cinsiyet		Sınıf	
30	Kız	158	6.	99
	Erkek	129	7.	100
	-	-	8.	90
Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Çalışma Grubu				
Öğretmen Sayısı	Öğrenci Özellikleri			
	Cinsiyet		Sınıf	
20	Kız	104	6.	60
	Erkek	96	7.	65
	-	-	8.	75

Araştırmada deneysel işlemlerin yürütüldüğü ana çalışma grubunu, Muş ili Merkez ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 40 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin 20'si deney, 20'si kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 11'i kız, 9'u erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 12'si kız, 8'i erkektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde de yine basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmış ve Muş ili Merkez ilçesine bağlı bir okul rast gele seçilmiştir. Çalışmanın yürütüleceği okul belirlendikten sonra deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için yansız atama yoluna gidilmiştir. Sonuç olarak söz konusu okulda öğrenim gören iki yedinci sınıftan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına bağlı olarak farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan alt problemlere yönelik veriler, “Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi ve Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılarak elde edilmiştir. Söz konusu ölçme araçları, araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun olarak geliştirilmiştir.

Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği: Bu ölçek, öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl bir görünüm sergilediğini, öğrencileri değerlendiren uzmanların puanları üzerinden belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak kırk beş “temel konuşma unsurlarına yönelik madde havuzu” oluşturulmuştur. Daha sonra iki Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanı ile görüş alışverişine gidilmiş ve uzman görüşüne sunulacak 28 madde belirlenmiştir. Söz konusu maddelerin 11’i olumsuzluk belirten ters kodlanmış maddelerdir. Değerlendirmede 5’li likert tipi ölçek türünden yararlanılarak seçenekler (hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sık sık, her zaman) oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulan maddelerin hangilerinin geçerli sayılacağını belirlemek için Lawshe tekniğine başvurulmuştur. Lawshe (1975) tarafından teorik çerçevesi çizildiği için onun adıyla anılan bu teknik, uzman görüşüne dayalı olarak kapsam geçerliğini belirlemeye yönelik alternatif bir formül sunar. Lawshe tarafından ortaya atılan formüle göre bir maddenin kabul edilebilmesi için uzmanlardan alınan onaylara yönelik kapsam geçerliği oranı şu şekilde belirlenir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018: 257):

$$\mathbf{KGO} = \frac{\mathbf{Nu} - \mathbf{N}/2}{\mathbf{N}/2} \quad \text{veya} \quad \mathbf{KGO} = \frac{\mathbf{Nu}}{\mathbf{N}/2} - 1$$

Bu formülde “Nu” söz konusu maddeyi uygun bularak evet diyen uzmanları, “N” ise uzman sayısını temsil etmektedir ve elde edilecek değer -1 ile +1 arasındadır. Formülden elde edilecek kabul edilebilir değerler ise uzman sayısı temel alınarak şekilde aktarılır (Lawshe, 1975: 568).

Tablo 10.

Kapsam Geçerliğini Belirlemede Kullanılan Minimum Değerler (.05 Anlamlılık Düzeyinde)

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.75	20	.42
9	.78	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

Tabloda görüldüğü üzere, bu teknikte uzman sayısı arttıkça kabul edilebilir minimum değerde azalma meydana gelmektedir. Ancak 7 ve daha az sayıdaki uzmanın tamamının (sadece 0,01 sapma payıyla) ilgili maddeye evet demesi beklenir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında 5 Türkçe eğitimi (2 doçent ve 3 doktor öğretim üyesi) uzmanı ve 2 Türkçe öğretmeni tarafından incelenen 28 maddelik taslaktaki 26 madde +1 puan alırken 2 madde 0,99 değerine ulaşamamıştır. Söz konusu maddeler ve aldıkları değerler şu şekildedir:

Tablo 11.

Uzman Görüşü Sonrası İptal Edilen Maddeler

İlgili madde	Aldığı KGO Değeri
1. Konuşurken sözcüklere ses eklemektedir	0.71
2. Konuşmada gevşeklik (konuşma organlarının zayıflığı) sorunu yaşamaktadır	0.42

Uzmanların çıkarılmasını veya düzeltilmesini istediği ve maddelere yönelik açıklamaları “uzmanlık alanını (Türkçe eğitimi) aşması, göreceli karara neden olması ve gözlemlerle ölçülmesinin mümkün olmaması” yönündedir.

Uzman görüşü sonucu 26 maddeye düşen ölçeğe, yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması adına faktör analizleri uygulanmıştır. İlk olarak 30 öğretmen tarafından 289 öğrenciye uygulanan ölçek açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), bir ölçme aracında yer alan “değişkenler arası ilişkileri sorgulayarak yeni bir yapı ortaya koymaya çalışan” istatistiksel yöntemdir (Can, 2017: 315). AFA sonuçlarına bakılarak bir maddenin kabul edilebilir olması için madde faktör

yükünün 0.30'un üzerinde olması; birden çok faktörle eşleşen maddenin faktör yükleri arasındaki farkın 0.1'den yüksek olması ve bir faktörün en az 3 maddeden oluşması gerekmektedir (Karaman, vd., 2017). Analizler yapılırken istatistiksel verilerin hesaplanmasını sağlayan bir yazılım olan SPSS'in 26. sürümü kullanılmıştır.

Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği'nin 26 maddelik taslağına uygulanan AFA sonuçları sonrasında faktör yükü çok düşük olan (0,30'un altında olan) 2 madde ile birden fazla madde ile yakın düzeyde (0.1'den az) benzerlik gösteren (binişik) 5 madde çıkarılmıştır. Faktör analizinde uygun veriler sunmayan maddeler şu şekildedir:

- ✓ Çok alçak sesle konuşmaktadır
- ✓ Çok yüksek sesle konuşmaktadır
- ✓ Kelime hazinesi zengindir
- ✓ Konuşurken tutukluk yaşamaktadır
- ✓ Konuşurken yöresel dili (ağız) kullanmaktadır
- ✓ Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) ile yöresel dili (ağız) birbirine karıştırmaktadır
- ✓ Konuşurken Türkçe sözcükler yerine yabancı sözcükler kullanmaktadır

Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan 19 maddeye ait AFA sonuçlarından aşağıdaki başlıklarda belirtilen değerler elde edilmiştir.

KMO ve Bartlett Küresellik Testi: Bu testler, ölçeğin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Faktör analizinde örneklem sayısının yeterliliğini ortaya koymaya çalışan ve en yüksek oranı 1'e karşılık gelen KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.5'ten yüksek ise kabul edilebilir, 0.7'den yüksek ise iyi olarak görülür (Can, 2017). Veri dağılımının anlamlılığını ortaya koymaya çalışan Bartlett's Test değerinin kabul edilebilir olması için ise 0.05'ten küçük olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği'ne ait KMO ve Bartlett's Test sonuçları şu şekildedir:

Tablo 12.
KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.958
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5013.911
	Df	171
	Sig./p	.000

Elde edilen verilerde ölçeğin KMO oranı ,958 olarak; anlamlılığa denk gelen Bartlett değeri de (Sig./p) .000 olarak belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin AFA için uygun nitelikler taşıdığını göstermektedir.

Toplam Açıklanan Varyans Oranı: Ölçeğin kaç faktörü açıklayabildiğine ilişkin değerler, toplam açıklanan varyans oranı ile belirlenmektedir. Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu anlamak için ilk olarak öz değeri 1'den ve tek başına açıkladığı varyans oranı %5'ten büyük olan alt boyutlar dikkate alınır (Seçer, 2015). Uzman değerlendirme ölçeğinde bu nitelikleri taşıyan iki alt faktör bulunmaktadır ve elde edilen değerler şu şekildedir:

Tablo 13.
Ölçeğin Toplam Açıklanan Varyans Oranı

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11.864	62.443	62.443	11.864	62.443	62.443
2	1.086	5.717	68.158	1.086	5.715	68.158

Birinci faktör hem tek başına hem de toplamda ölçeğin %62.443'ünü; ikinci faktör tek başına %5.715'ini ve toplamda %68.158'ini açıklamaktadır. Bir ölçeğin kabul edilebilmesi için açıklanan toplam varyans oranının tek faktörlü yapılar için minimum %30 olarak kabul edenler olduğu gibi faktör sayısına bakılmaksızın toplam rakamı en az %52 olarak sınırlayan kaynaklar da mevcuttur (Büyüköztürk, 2014; Seçer, 2017). Bu durumda ilk faktör tek başına yeterli olduğu gibi iki faktörün toplam varyans oranı da kabul edilebilir değerler üretmiştir.

Madde Faktör Yükleri: Kabul edilebilir faktör sayısı belirlendikten sonra hangi maddenin hangi faktör altında açıklanabildiğini belirleyen madde faktör yükleri incelenmiştir. Elde edilen değerler şu şekildedir:

Tablo 14.
Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde	1. Faktöre İlişkin Değerler	2. Faktöre İlişkin Değerler
1.	.776	
2.	.821	
3.	.797	
4.	.811	.039
5.	.866	-.292
6.	.847	-.333
7.	.830	-.337
8.	.841	-.332
9.	.831	-.292
10.	.790	
11.	.810	-.157
12.	.717	.219
13.	.800	.254
14.	.825	.196
15.	.816	.197
16.	.804	.319
17.	.736	.343
18.	.621	.191
19.	.635	.314

Tabloda dört maddenin birinci faktöre diğer maddelerin ise her iki faktöre uygun değerlere sahip olduğu görülür. Ancak tüm maddeler için birinci faktörde yer alan madde yüklerinin ikinci faktördeki oranla daha yüksek çıkması (aradaki fark 0,1'den yüksektir), ölçeğin tek faktörlü bir yapıya uygun olduğunu göstermektedir. Üstelik tek faktörlü yapının toplam varyansın %62'sini açıklaması, bu ölçeğin tek faktörlü yapıyla açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Birinci faktörde yer alan madde yüklerinin de en yükseği ,866 ve en düşüğünün ,621 değerinde çıkmış, bu sayede maddelerin tamamı kabul edilebilir orana (>0,30) ulaşmıştır. Ölçeği meydana getirdiği ön görülen bu tek boyutlu faktör, konuşmanın temel unsurlarını kapsamaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Açımlayıcı faktör analizi sonrası 19 maddeye düşen ve tek faktör olarak belirlenen ölçek, doğrulayıcı faktör analizi için 20 öğretmen tarafından 200 öğrenciye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), “önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi” amaçlayan istatistiksel yöntemdir (Seçer, 2015: 171). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinden geçebilmesi için aşağıdaki tabloda yer alan uyum indekslerinde, yine tabloda belirtilen değerleri sağlaması gerekmektedir (İlhan ve Çetin, 2014; Yaşloğlu, 2017):

Tablo 15.
DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değerler	Yüksek Değerler
CMIN/DF	<5.00	<2.00
CFI	>.90	>.95
GFI	>.90	>.95
RMSEA	<.08	<.03
NFI-TLI	>90	>95
RFI	>90	>.95
IFI	>90	>95
AGFI	>.85	>.95
SRMR/RMR	<1.00	<.05

DFA için toplanan istatistiksel veriler, AMOS 26. sürüm kullanılarak analiz edilmiş ve uyum indeksleri incelenmiştir. Ancak 19 madde üzerinde yapılan analizlerde uyumsuzluklar tespit edilmiş ve özellikle 5. (konuşurken “r” sesini doğru şekilde çıkarır) ve 6. (konuşurken “s” sesini doğru şekilde çıkarır) maddenin ölçeğin genel yapısına uymadığı tespit edilmiştir. Söz konusu maddelerin çıkarılması sonucunda 17 maddeye indirilen ölçekten elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 16.
Doğrulamalı Faktör Analizinden Elde Edilen Değerler

Uyum İndeksi	Elde edilen değer	Yorum
X²/sd (CMIN/DF)	1.453	Uygun
CFI	.970	Uygun
GFI	.907	Kabul edilebilir
RMSEA	.048	Uygun
NFI	.911	Kabul edilebilir
RFI	.898	Kabul edilebilir değere yakın
IFI	.970	Uygun
AGFI	.880	Kabul edilebilir
RMR	.043	Uygun

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 17 maddeye indirilen ölçek kabul edilebilir değerlere ulaşmış ve son hâlini almıştır.

Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi ve Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi: Ağırlıklı olarak performans değerlendirmelerinde karşımıza çıkan kontrol listeleri, hedeflenen davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için ilgili davranışın varlığını veya yeterli olup olmadığını

sorgulayan ölçme araçlarıdır (Alıcı, 2010). Kontrol listeleriyle, ortaya konulan davranışın niteliği veya sıklığı, oldukça net ve basit seçenekler (evet/hayır gibi) doğrultusunda belirlenir (Gültekin, 2019).

Bu araştırmada, öğrencilerin hem kendilerinin hem de akranlarının konuşma becerisine ilişkin temel unsurları yeterli görüp görmediğini belirlemek amacıyla iki Kontrol Listesi (Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi ve Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi) oluşturulmuştur. Oluşturulan listeler, Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen maddelerden yararlanılarak ve üç farklı performans düzeyine ilişkin (evet, bazen, hayır) seçenek sunacak biçimde tasarlanmıştır. Kontrol listelerinin geçerlik ve güvenilirliği uzman görüşüyle belirlenmiştir. Uzmanlar maddeleri “uygun, düzeltilmeli ve uygun değil” şeklinde değerlendirmiştir. Ulaşılan 7 uzmanın tamamı maddeleri uygun bulduğunu belirtmiş, böylece listeler son şeklini almıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veriler, öğrencilerin yansıtıcı düşünme araçlarına verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme maddelerinden oluşan nitel araçlar:

- Öğrencilerin konuşma etkinliklerine ilişkin deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini aktardıkları yansıtıcı günlükler,
- Öğretim sürecine yönelik değerlendirmeler yaptıkları öğrenme yazıları,
- Kendilerini ve akranlarını etkinlikler kapsamındaki konuşma becerisi unsurlarına göre değerlendirdikleri öz ve akran değerlendirme formları,
- Konuşmaya ilişkin genel algı ve tutumlarını ifade ettikleri sınıf içi tartışmalardan elde edilen notlardır.

Söz konusu araçların yapılandırılması sürecinde geçerlik ve güvenilirliği belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş; pilot uygulamalarla da araçların kullanılabilirliği sınanmış ve gerekli görülen düzenlemelere gidilmiştir.

Yansıtıcı Günlükler: Katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlere ilişkin tutumlarını aktardıkları yansıtıcı günlüklerde öğrencilerin şu maddelere cevap aramaları istenmiştir:

- Bugün neler öğrendim, neler fark ettim ve deneyimledim?
- Etkili ve güzel konuşmaya çalışırken kendimi nasıl hissettim? Eğlendiğim veya sıkıldığım şeyler var mıydı?
- Öğrendiklerimi günlük hayatta nasıl kullanabilirim?
- Yaptığım etkinliklerde kafama takılan sorular/anlayamadığım noktalar nelerdi?
- Gelecek haftalardan/ etkinliklerden beklentilerim.

Öğrenme Yazıları: Öğrenme sürecinin ayrıntılarına yoğunlaşan öğrenme yazıları, sürecin bilişsel niteliklerini ortaya koymaya çalışır. Bu amaçla daha çok konuşmaya yönelik etkinlikler ve bu etkinliklerde ele alınan konular üzerinden görüş bildirilir. Öğrenme yazılarında öğrencilerin şu sorulara cevap aramaları istenmiştir:

- Bugün öğrendiğiniz konuya ilişkin daha önceden neler biliyordunuz?
- Bugünkü konuyla ilgili olarak öğrendiğiniz yeni kavramlar nelerdir?
- Zorlandığınız konular veya etkinlikler oldu mu? Bu konular veya etkinlikler size hangi yönlerden zor geldi?
- Size kolay gelen konular veya etkinlikler oldu mu? Bu konular veya etkinlikler size hangi yönlerden kolay geldi?
- Bu etkinlikleri günlük hayatınızda ve sınıfta uygulama imkânınız var mı? Öğrendiklerinizi ne sıklıkla uygulamayı düşünüyorsunuz?
- Etkinlik sırasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdi?
- Etkinlikte kullanılan araç gereçler (çalışma kağıtları, görseller, videolar, sunular vb.) konuları anlamanız ve uygulama yapabilmeniz için yeterli miydi? Başka hangi materyaller kullanılabilirdi?
- Etkinliğin süresi yeterli miydi? Konuları anlamak ve başarılı biçimde uygulayabilmek için ne kadar süre gerekli olabilir?
- Bu etkinliklerin size sağlayacağı faydalar nelerdir?
- Başka hangi konuların ve etkinliklerin olması yararlı olurdu?

Öz ve Akran Değerlendirme Formları: Bu formlarda katılımcıların konuşma etkinliklerinde ele alınan konulara yönelik yeterlik algılarına yer verilir. Diğer nitel araçlardan farklı olarak öz ve akran değerlendirmede öğrencilerin düşünmesi ve cevaplaması istenen maddeler genel değil, doğrudan doğruya ele alınan konuyla ilişkili olarak oluşturulmuştur. Öz ve akran değerlendirme formlarında yer alan maddeler şu şekildedir:

Tablo 17.

Öz ve Akran Değerlendirme Formlarında Ele Alınan Konular

Etkinlik	Öz değerlendirme	Akran Değerlendirme
Nefes Kullanımı	Nefes alışverişinizde daha çok hangi bölge aktifti (omuz, göğüs, diyafram)?	Arkadaşınızın nefes alışverişinde daha çok hangi bölge aktiftir (omuz, göğüs, diyafram)?
	Konuşurken nefes alıp vermede zorlanır mısınız?	Arkadaşınız konuşurken nefes alıp vermede zorlanır mı?
	Nefes alıp vermede zorlandığınız için konuşmanızı yarım bıraktığınız oldu mu?	Arkadaşınızın nefes alıp vermede zorlandığı için konuşmasını yarım bıraktığı oldu mu?
	Nefes alışveriş sesiniz konuşmaya yansır mı?	Arkadaşınızın nefes alışveriş sesi konuşmaya yansır mı?
Boğumlanma	Bu etkinlikte en çok hangi harfleri, kelimeleri ve tekerlemeleri söylemekte zorlandınız?	Arkadaşınız en çok hangi harfleri, kelimeleri ve tekerlemeleri söylemekte zorlandı?
	Harfleri, kelimeleri ve tekerlemeleri söylerken zorlanmanızın nedeni ne olabilir?	Arkadaşınızın harfleri, kelimeleri ve tekerlemeleri söylerken zorlanmasının nedeni sizce nedir?
	Zorlandığınız konularla ilgili nasıl bir çözüm düşünüyorsunuz?	Arkadaşınız zorlandığı konularla ilgili nasıl bir çözüm düşünebilir?
Telaffuz	Yanlış telaffuz ettiğiniz veya telaffuz etmekte zorlandığınız kelimeler hangileriydi?	Arkadaşınızın yanlış telaffuz ettiği veya telaffuz etmekte zorlandığı kelimeler hangileriydi?
	Yaptığımız telaffuz yanlışlarının nedeni ne olabilir?	Arkadaşınızın yaptığı telaffuz yanlışlarının nedeni ne olabilir?
	Telaffuzunuzu hangi yönlerden geliştirmeniz gerekiyor?	Arkadaşınızın telaffuzunu hangi yönlerden geliştirmesi gerekiyor?
	Telaffuz yanlışlarınızı düzeltme konusunda zorlanacağınızı düşünüyor musunuz?	Arkadaşınızın telaffuz yanlışlarını düzeltme konusunda zorlanacağını düşünüyor musunuz?
Konuşma Hızı	Konuşma hızınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Arkadaşınızın konuşma hızını nasıl değerlendiriyorsunuz?
	Konuşma hızınız konuştuğunuz kişilerin sizi anlamasını olumlu ya da olumsuz etkiliyor mudur? Neden?	Arkadaşınızın konuşma hızı, konuştuğunuz kişilerin onu anlamasını olumlu ya da olumsuz etkiliyor mudur? Neden?
	Konuşma hızınızı ayarlarken nelere dikkat etmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?	Arkadaşınızın konuşma hızını ayarlarken nelere dikkat etmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Tablo 17.

Öz ve Akran Değerlendirme Formlarında Ele Alınan Konular (devamı)

Etkinlik	Öz değerlendirme	Akran Değerlendirme
Ölçünlü Dil	Konuşurken yöresel dili hangi sıklıkla kullanırsınız?	Arkadaşınız konuşurken yöresel dili hangi sıklıkla kullanır?
	Standart Türkçe/İstanbul Türkçesi ile yöresel dili karıştırdığınız oluyor mu?	Arkadaşınızın standart Türkçe/İstanbul Türkçesi ile yöresel dili karıştırdığı oluyor mu?
	Standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşurken en çok karşılaştığınız zorluk nedir?	Arkadaşınızın standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşurken en çok karşılaştığı zorluk nedir?
Vurgu, Tonlama ve Duraklar	Günlük konuşmalarınızda vurgu, tonlama ve duraklara yer verir misiniz?	Arkadaşınız günlük konuşmalarda vurgu, tonlama ve duraklara yer verir mi?
	Vurgu, tonlama ve duraklar konuşmanızı nasıl etkiliyor?	Vurgu, tonlama ve duraklar arkadaşınızın konuşmasını nasıl etkiliyor?
	Konuşurken yaptığınız vurgu, tonlama ve duraklar dinleyenleri nasıl etkiliyor?	Arkadaşınızın konuşurken yaptığı vurgu, tonlama ve duraklar dinleyenleri nasıl etkiliyor?
Gereksiz ses ve sözcükler	Konuşma sırasında gereksiz ses ve sözcükleri hangi sıklıkla kullanmaktasınız?	Arkadaşınız konuşma sırasında gereksiz ses ve sözcükleri hangi sıklıkla kullanmaktadır?
	Kullandığınızı düşündüğünüz gereksiz ses ve sözcükler hangileridir?	Arkadaşınızın kullandığını düşündüğünüz gereksiz ses ve sözcükler hangileridir?
	Gereksiz ses ve sözcükleri kullanma sebepleriniz ne olabilir?	Arkadaşınızın gereksiz ses ve sözcükleri kullanma sebepleri ne olabilir?
	Gereksiz ses ve sözcük kullanımını azaltmak için neler yapabilirsiniz?	Arkadaşınız gereksiz ses ve sözcük kullanımını azaltmak için neler yapabilir?
Ses Kullanımı	Günlük konuşmalarda sesinizin yüksekliğini neye göre ayarlamaktasınız?	Günlük konuşmalarda arkadaşınız sesinizin yüksekliğini neye göre ayarlamaktadır?
	Günlük konuşmalarda ses tonunuzu neye göre ayarlamaktasınız?	Günlük konuşmalarda arkadaşınız ses tonunu neye göre ayarlamaktadır?
	Ses tonunuz ve sesinizin yüksekliğini ayarlarken yaşadığınız olumsuz durumlar nelerdir?	Arkadaşınızın ses tonunu ve sesinin yüksekliğini ayarlarken yaşadığı olumsuz durumlar nelerdir?
Beden Dili	Konuşurken el kol hareketlerinizi (jestlerinizi) anlattığınızı etkili kılacak biçimde kullanır mısınız?	Arkadaşınız konuşurken el kol hareketlerini (jestlerini) anlattığını etkili kılacak biçimde kullanır mı?
	Konuşurken yüz ifadenizi (mimiklerinizi) anlattığınızı etkili kılacak biçimde kullanır mısınız?	Arkadaşınız konuşurken yüz ifadesini (mimiklerini) anlattığını etkili kılacak biçimde kullanır mı?
	Konuşmada el kol hareketlerinizi (jestlerinizi) kullanırken yaşadığınız sorunlar nelerdir?	Arkadaşınızın konuşmada el kol hareketlerini (jestlerini) kullanırken yaşadığı sorunlar nelerdir?
	Konuşmada yüz ifadenizi (mimiklerinizi) kullanırken yaşadığınız sorunlar nelerdir?	Arkadaşınızın konuşmada yüz ifadesini (mimiklerini) kullanırken yaşadığı sorunlar nelerdir?
Tüm Etkinlikler	Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?	Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?

Sınıf içi Tartışmalar: Tartışma yönteminden konuşmaya ilişkin genel algı ve ön bilgileri belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme maddelerini oluşturan soruların

yöneltmesiyle yararlanılmıştır. Sınıfta yürütülen tartışmaların içerdiği konular şu şekildedir:

- İyi bir konuşmacının özellikleri nelerdir?
- Kötü bir konuşmacının özellikleri nelerdir?
- İyi bir konuşmacı olmanın faydaları nelerdir?
- Kötü bir konuşmacı olmanın zararları nelerdir?
- Konuşmanızı en çok kim/ne etkiler?
- Konuşurken yaşadığınız zorluklar nelerdir?
- Çevrenizde en çok karşılaştığınız konuşma problemleri nelerdir?
- Yaşanılan konuşma problemlerinin nedenleri neler olabilir?

3.4. Verilerin Analizi

Nicel veri toplama araçlarından “Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği” SPSS 26. Sürüm kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler, uygulamaya katılan deney ve kontrol öğrencilerinin ön test ve son test sürecindeki konuşmalarını değerlendiren 3 uzmanın verdiği puanların ortalaması alınarak elde edilmiştir.

Veri analizine geçmeden önce, uzmanların verdiği puanların güvenilirliğini belirlemek üzere kappa analizinden yararlanılmıştır. Kappa istatistiği, performansa dayalı değerlendirmelerde birden fazla planlayıcının olması durumunda kullanılan ve puanlayıcılar arası uyumu -1 ile $+1$ arasındaki değerlere dayalı olarak analiz eden bir yöntemdir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Veriler, puanlayıcı sayısı iki ise “Cohen’in Kappa katsayısı”; ikiden fazla ise “Fleiss’in kappa katsayısı” kullanılarak analiz edilir ve elde edilecek değere göre aşağıda yer alan yorumlara ulaşılır (Kılıç, 2015: 143):

- ✓ <0 Şansa bağlı olabilecek uyumdan daha kötü uyum olması
- ✓ $0.01 - 0.20$ Önemsiz düzeyde uyum olması
- ✓ $0.21 - 0.40$ Zayıf düzeyde uyum olması
- ✓ $0.41 - 0.60$ Orta düzeyde uyum olması
- ✓ $0.61 - 0.80$ İyi düzeyde uyum olması
- ✓ $0.81 - 1.00$ Çok iyi düzeyde uyum olması

Bu çalışmada uzmanlardan elde edilen puanlar Fleiss’in Kappa katsayısı kullanılarak SPSS 28. ile analiz edilmiş (sadece kappa analizleri 28. sürüm kullanılarak

yapılmıştır. Diğer analizler için 26. sürüm kullanılmıştır) ve her bir madde için aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 18.
Puanlayıcılar Arası Uyum Oranları

Madde	Ön test		Son test	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
1	.662	.620	.562	.617
2	.585	.493	.462	.748
3	.539	.557	.462	.634
4	.632	.494	.512	.647
5	.634	.767	.569	.771
6	.654	.942	.572	.774
7	.657	.646	.511	.596
8	.614	.581	.569	.632
9	.695	.266	.523	.368
10	.644	.727	.440	.559
11	.578	.697	.270	.648
12	.602	.611	.611	.613
13	.557	.641	.554	.795
14	.478	.650	.388	.702
15	.493	.657	.435	.621
16	.885	.545	.502	.650
17	.554	.557	.497	.675

Tabloda görüldüğü gibi yalnızca 4 puanlama için zayıf düzeyde (>.20) uyum ortaya çıkmışken diğer puanlamalarda orta (>.40) ve iyi (>.60) düzeyde uyum yakalanmıştır. Önemsiz sayılabilecek bir uyuma (<.20) sahip bir madde olmadığından veriler analiz için kullanılabilir bulunmuştur.

Uzmanların verdikleri puanların ortalaması, analizlerde kullanılan verileri meydana getirmiş ve bulgulara bu veriler üzerinden ulaşılmıştır. Uzman Değerlendirme Ölçeği'ne ait nicel bulgulara ulaşılırken, gruptaki katılımcı sayısı 20 ile sınırlı kaldığı için parametrik olmayan (nonparametric) testlerden yararlanılmıştır. Bu testler grup içi karşılaştırmalar için *Wilcoxon İşaretli Sıralama Testi*; gruplar arası karşılaştırmalar için *Mann-Whitney U Testi* olarak belirlenmiştir. Bağımlı iki örneğin karşılaştırılmasını sağlayan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi, “iki örneğin aynı dağılıma sahip olup olmadığını” test etmekte, bunu yaparken “farklılıkların miktarını” da dikkate almaktadır (Güriş ve Astar, 2014: 212). İlişkisiz iki örneğin karşılaştırılmasını sağlayan Mann-Whitney U Testi, grupların “ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer

dağılıma sahip olup olmadığını” belirlemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2014: 165). Testlerin anlamlılık değeri (sig./p.) .05’ten fazla ise karşılaştırılan iki ölçüm anlamlı oranda benzer; .05’ten düşük ise de anlamlı oranda farklı olarak kabul edilir (Can, 2017).

Kontrol listelerinden elde edilen veriler, betimsel istatistikler temel alınarak analiz edilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin her bir maddeye verdikleri yanıtların frekans değerleri ve bu frekans değerlerinin yüzdeler dilim içerisindeki oranına yer verilmiştir. Öz ve akran değerlendirme kontrol listelerinden elde edilen bulgulara ait frekans ve yüzde gibi betimsel verilerin analizi için yine SPSS kullanılmış ve tanımlayıcı istatistiklerden (descriptive statistics) yararlanılmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen grup içi ve gruplar arası betimsel değerler karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, betimsel analizine tabi tutularak incelenmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin önceden belirlenmiş konuya ilişkin genel temalar altında özetlenmesine ve yorumlanmasına dayanır (Özdemir, 2010). Böylece elde edilen verilerin “düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunulması” sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu araştırmadan elde edilen bulgular betimlenirken de verileri açık biçimde ortaya koymayı hedefleyen kodlardan yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde yaygın biçimde kullanılan kodlama tekniği ile verilerin anlamlı küçük gruplara (kelime, kelime grubu veya cümlelere) ayrılması ve elde edilen bu anlamlı parçalar üzerinden araştırmanın kavramsal boyutlarına ulaşılması sağlanır (Çelik, vd., 2020; Karataş, 2015). Bu araştırmada da öğrencilerden elde edilen yanıtlar, ilgili konu başlıkları (temalar) altında oluşturulan kodlar yardımıyla sunulmuş; söz konusu kodlara karşılık gelen kavramsal yanıtların kaç öğrenci tarafından verildiği frekans ve yüzdeler oranlarla belirtilmiştir. Ayrıca bulgulara konu olan öğrenci yanıtlarına ait örnekler de sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel bulguları, Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği, Öz Değerlendirme Kontrol Listesi ve Akran Değerlendirme Kontrol Listesi aracılığıyla elde edilen verilere dayanmaktadır.

4.1.1. Grup İçi Farklılıklara Yönelik Nicel Bulgular

Grup içi farklılıklarda, ölçme araçlarından ön test ve son test sürecinde elde edilen veriler analiz edilerek karşılaştırılmış; böylece grubun uygulama sırasında nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1.1.1. Uzman Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada, yapılan etkinliklerin deney ve kontrol gruplarının konuşma becerileri üzerinde nasıl bir farklılığa yol açacağı ve bu farklılığın hangi oranda etkili olacağını belirlemek üzere Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanların istatistiksel bulgularına yer verilmiştir.

4.1.1.1.1. Deney Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında, Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ortalama değerlere ait bulgular ve elde edilen bulguların anlamlılık düzeyi şu şekildedir:

Tablo 19.

Deney Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Bulguları

Sıra		Ortalama Sıralar	Toplam Sıralar
Son Test –	Negatif Sıralar*	0 ^a	.00
Ön Test	Pozitif Sıralar**	20 ^b	210.00
	Eşitlik***	0 ^c	
	Toplam	20	
Test İstatistikleri (Son Test-Ön Test)			
Z			-3.921
p. (Asymp. Sig. [2-tailed])			.000

*a. son test <ön test

**b. son test > ön test

***c. son test = ön test

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testine ait sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında ($p, .000 < 0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. İlk tabloda da 20 öğrencinin tamamının pozitif yönde değişim sergilediği (20^b) görülmektedir. Bu durumda yapılan uygulamaların deney grubundaki öğrenciler üzerinde konuşma becerisi açısından anlamlı oranda bir gelişim sağladığı söylenebilir.

4.1.1.1.2. Kontrol Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasında, Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ortalama değerlere ait bulgular ve elde edilen bulguların anlamlılık düzeyi şu şekildedir:

Tablo 20.

Kontrol Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği Ön Test Son Test Bulguları

Sıra		Ortalama Sıralar	Toplam Sıralar
Son test –	Negatif Sıralar*	3 ^a	16.50
Ön test	Pozitif Sıralar**	17 ^b	193.50
	Eşitlik***	0 ^c	
	Toplam	20	
Test İstatistikleri (Son Test-Ön Test)			
Z			-3.304
p. (Asymp. Sig. [2-tailed])			.001

*a. son test <ön test

**b. son test > ön test

***c. son test = ön test

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında ($p. .001 < 0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. İlk tabloda ise 3 öğrencinin negatif (3^a), 17 öğrencinin pozitif (17^b) yönde değişim gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, konuşma becerisine yönelik olarak yapılan uygulamaların kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu üzerinde anlamlı oranda bir gelişim sağladığı söylenebilir.

4.1.1.2. Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular

Öz Değerlendirme Kontrol Listeleri'yle hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri, sürecin başında ve sonunda kendi konuşma becerilerine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca verilen yanıtlara cinsiyet faktörü açısından da bakılmış ve bu konuda dikkat çekici bir farklılığa rastlanan durumlara değinilmiştir.

4.1.1.2.1. Deney Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular

Deney grubunun Öz Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 21.

Deney Grubunun Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
1. Konuşurken nefes alışverişimi doğru ayarlarım.	Ön test	Toplam	12	60	7	35	1	5
		Kız	6	54.5	4	36.4	1	9.1
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-
	Son test	Toplam	19	95	1	5	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
2. Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarırım.	Ön test	Toplam	11	55	9	45	-	-
		Kız	6	54.5	5	45.5	-	-
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-
	Son test	Toplam	19	95	1	5	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
3. Konuşurken sesleri karıştırmam.	Ön test	Toplam	12	60	7	35	1	5
		Kız	6	54.5	5	45.5	-	-
		Erkek	6	66.7	2	22.2	1	11.1
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-

Tablo 21.

Deney Grubunun Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
4. Konuşurken sesleri atlamam.	Ön test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-
	Son test	Toplam	19	95	1	5	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
5. Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarırım.	Ön test	Toplam	17	85	2	10	1	5
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	8	88.9	-	-	1	11.1
	Son test	Toplam	18	90	2	10	-	-
		Kız	10	90.9	1	9.1	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
6. Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarırım.	Ön test	Toplam	15	75	5	15	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-
	Son test	Toplam	20	100	-	-	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	9	100	-	-	-	-
7. Konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.	Ön test	Toplam	14	70	5	25	1	5
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	5	55.6	3	33.3	1	11.1
	Son test	Toplam	18	90	2	10	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-
8. Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ederim.	Ön test	Toplam	12	60	6	30	2	10
		Kız	6	54.5	3	27.3	2	18.2
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-
	Son test	Toplam	17	85	2	10	1	5
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	8	88.9	-	-	1	11.1
9. Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanırım.	Ön test	Toplam	13	65	5	25	2	10
		Kız	5	45	4	36.4	2	18.2
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
	Son test	Toplam	17	85	2	10	1	5
		Kız	10	90.9	1	9.1	-	-
		Erkek	7	77.8	1	11.1	1	11.1
10. Konuşurken ses tonumu iyi ayarlarım.	Ön test	Toplam	12	60	6	30	2	10
		Kız	8	72.7	2	18.2	1	9.1
		Erkek	4	44.4	4	44.4	1	11.1
	Son test	Toplam	16	80	3	15	1	5
		Kız	10	90.9	1	9.1	-	-
		Erkek	6	66.7	2	22.2	1	11.1

Tablo 21.

Deney Grubunun Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
11. Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hm gibi) çıkarmam.	Ön test	Toplam	6	30	9	45	5	25
		Kız	2	18.2	6	54.5	3	27.3
		Erkek	4	44.4	3	33.3	2	22.2
	Son test	Toplam	12	60	7	35	1	5
		Kız	7	63.6	4	36.4	-	-
		Erkek	5	55.6	3	33.3	1	11.1
12. Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmam.	Ön test	Toplam	8	40	8	40	4	20
		Kız	4	36.4	5	45.5	2	18.2
		Erkek	4	44.4	3	33.3	2	22.2
	Son test	Toplam	12	60	8	40	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	4	44.4	5	55.6	-	-
13. Konuşurken doğru yerlerde durak yaparım.	Ön test	Toplam	11	55	6	30	3	15
		Kız	7	63.6	3	27.3	1	9.1
		Erkek	4	44.4	3	33.3	2	22.2
	Son test	Toplam	12	60	7	35	1	5
		Kız	6	54.5	5	45.5	-	-
		Erkek	6	66.7	2	22.2	1	11.1
14. Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yaparım.	Ön test	Toplam	10	50	8	40	2	10
		Kız	5	45.5	4	36.4	2	18.2
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-
	Son test	Toplam	14	70	6	30	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-
15. Konuşurken doğru şekilde vurgu yaparım.	Ön test	Toplam	9	45	10	50	1	5
		Kız	4	36.4	6	54.5	1	9.1
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-
	Son test	Toplam	12	60	8	40	-	-
		Kız	6	54.6	5	45.5	-	-
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-
16. Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanırım.	Ön test	Toplam	13	65	6	30	1	5
		Kız	6	54.5	4	36.4	1	9.1
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-
	Son test	Toplam	14	70	6	30	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-
17. Konuşurken beden dilim, anlattığımı daha etkili kılar.	Ön test	Toplam	10	50	8	40	2	10
		Kız	4	36.4	7	63.6	-	-
		Erkek	6	66.7	1	11.1	2	22.2
	Son test	Toplam	14	70	6	30	-	-
		Kız	7	63.6	4	36.4	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-

Deney grubundaki öğrencilerin 12'si ön test sürecinde, konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlama maddesine evet, 7'si bazen, biri de hayır yanıtını vermiştir. Son testte ise evet yanıtını 19 öğrenci vermiş, sadece biri bazen maddesini işaretlemiştir. Katılımcıların yarısından fazlası nefes kullanımı konusunda zaten iyi durumda olduklarını düşünürken etkinlikler sonrası neredeyse tamamı olumlu görüş bildirmiştir. Cinsiyet bağlamında bakıldığında ise ön testte kızların 6'sı evet, 4'ü bazen, 1'i de hayır demiş; son testte ise tamamı evet demiştir. Erkek öğrencilerin ön testte 6'sı evet, 3'ü bazen demiş; son testte ise 8'i evet 1'i bazen demiştir.

Konuşurken sesleri doğru çıkarım maddesine ön testte 11 katılımcı evet, 9'u bazen demiş; son testte ise 19'u evet, 1'i bazen diyerek gelişim katettiklerini yansıtmışlardır. Ön testte evet diyenlerin 6'sı kız, 5'i erkek; bazen diyenlerin 5'i kız, 4'ü erkektir. Son testte ise kızların yine tamamı evet derken 8 erkek evet demiş, biri yine bazen yanıtını vermiştir.

Konuşurken seslerin karıştırılmadığına ait görüşlerde ön testte evet yanıtı 12, bazen yanıtı 7, hayır ise 1 öğrenciden gelmiş; son testte ise 16 katılımcı evet, 4'ü bazen demiştir. Kız öğrencilerin ön testteki yanıtları 6'sı için evet, 5'i için bazen olurken son testte evet cevabı tamamından gelmiştir. Erkek öğrencilerin ise ön testte 6'sı evet, 2'si bazen, 1'i hayır demiş; son testte ise evet diyenler 5'e düşerken kalan 4 öğrenci bazen yanıtını vermiştir. Cinsiyet faktörünün bu maddede bir fark yarattığı, kızların son testte evete yönelirken erkeklerin bazen yanıtına kaydıkları görülmektedir.

Konuşurken sesleri atlamadıkları yönündeki maddeye ön testte katılımcıların 15'i evet, 5'i bazen demiştir. Yüksek oranda olumlu görüşün belirtildiği yanıtlar son testte de yine evet olarak 19 öğrenci tarafından verilmiştir. Son testte sadece bir öğrenci bazen yanıtını vermiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin uygulama öncesi 8'inin evet, 3'ünün bazen maddesini işaretlediğini; erkek öğrencilerin ise 7'sinin evet, 2'inin bazen yanıtını verdiği görülür. Son testte ise kız öğrencilerin tamamı evet derken daha önce bazen diyen iki öğrenciden biri de görüşünü evet yönünde kullanmıştır.

Konuşurken "k" sesinin çıkarılmasına ilişkin maddenin ön testinde evet cevabı 17, bazen 2, hayır da 1 kişi tarafından verilmiştir. Son testte ise evet 18 olurken bazen yanıtı 2 kişi tarafından verilmiştir. Her iki aşamada da yanıtların yüksek çıkması nedeniyle sürecin gelişimine ilişkin yorum yapmak zorlaşırken ön testte kız öğrencilerin

9'unun evet, 2'sinin bazen yanıtı verdiği; erkek öğrencilerin ise 8'inin evet 1'inin hayır dediği görülmektedir. Son testte evet yanıtı 10 kız, 8 erkek öğrenci; bazen yanıtı da 1 kız, 1 erkek öğrenci tarafından verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin 15'i ön testte "h" sesini doğru çıkarabildikleri yönündeki maddeye evet olarak, 5 de kısmen olarak yanıtlamışlardır. Ön testte evet cevabını 8 kız, 7 erkek; kısmen cevabını ise 3 kız ve 2 erkek öğrenci vermiştir. Son testte ise katılımcıların tamamı evet yanıtını vererek bu konuda sorun yaşamadıklarını düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

İçerisinde "ğ" sesinin olduğu kelimeleri telaffuz etme konusundaki maddeye ön testte 14 evet, 5 kısmen, 1 hayır yanıtı verilmiş; son testte evet sayısı 18'e çıkarken bazen maddesi 2 kişi tarafından işaretlenmiştir. Ön testte evet diyenlerin 9'u kız, 5'i erkek; bazen diyenlerin ise 2'si kız 3'ü erkektir. Son testte ise kızların tamamı evet demiş; erkeklerin ise 8'i evet 2'si bazen yanıtını vermiştir.

Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ettiğini düşünen katılımcıların ön testte 12, son testte 17 olduğu görülürken bu maddeye kısmen yanıtını ön testte 6, son testte 2 öğrenci vermiştir. Hayır cevabı da ön testte 2, son testte 1 katılımcıdan alınmıştır. Kız öğrencilerin ön testte 6 evet, 3 bazen, 2 hayır; son testte ise 9 evet, 2 kısmen yanıtını vermişlerdir. Erkeklerde de ön testte evet diyenler 6, kısmen diyenler 3'tür. Son testte ise 8 erkek evet'e yönelirken biri olumsuz fikir belirterek hayır demiştir.

Konuşma sırasında sözcüklere doğru eklerin getirilmesi konusunu içeren maddeye uygulama öncesi evet yanıtını toplamda 13, bazen yanıtını 5, hayır yanıtını 2 öğrenci vermiştir. Uygulama sonrası bu yanıtlar 17 kişi için evet, 2 kişi için bazen, 1 kişi için hayır şeklinde ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin ön testte 5'i evet, 4'ü bazen, 2'si hayır derken bu sayı son teste 10 evet ve 1 bazen olarak yansımıştır. Erkek öğrencilerde ise birçok maddenin aksine bu konudaki olumlu cevaplar son testte düşüş yaşamıştır. Ön testte evet yanıtını 8, bazen yanıtını 1 katılımcı verirken son testte evet 7, bazen 1, hayır da 1 kişi tarafından dile getirilmiştir.

Konuşurken ses tonunu ayarlamaya yönelik maddeye ön testte 12 evet, 6 bazen, 2 hayır yanıtı gelmiş; son testte evet 16'ya yükselirken bazen 3'e, hayır da 1'e düşmüştür. Kız öğrenciler içerisinde uygulama öncesi evet 8, bazen 2, hayır 1 kişi tarafından; son testte evet 10, bazen ise 1 kişi tarafından işaretlenmiştir. Erkek

öğrencilerden ise ön testte evet için 4, bazen için 4, hayır için 1 yanıt alınmıştır. Son testte erkeklerin 6 evet, 2 bazen yanıtı verdiği; yine hayır diyen bir katılımcının mevcut olduğu fark edilmiştir.

Konuşmanın akışını bozan seslerin çıkarılmasına ilişkin madde ön testte deney grubunun en fazla olumsuz görüş bildirdiği konudur. Uygulama öncesinde 6 katılımcı bu maddeye evet derken 9'u bazen, 5'i hayır demiştir. Evet diyenlerin 2'si kız, 4'ü erkek; bazen diyenlerin 6'sı kız, 3'ü erkek, hayır diyenlerin 3'ü kız, 2'si erkektir. Uygulama sonrasına ait verilerde ise evet diyenler 12'ye yükselirken bazen diyenler 7'ye ve hayır diyenler 1'e düşmüştür. Son testte kız öğrencilerin 7'si evet, 4'ü bazen derken erkek öğrencilerin 5'i evet, 3'ü bazen, 1'i hayır olarak yanıt vermiştir. Bu maddede kız öğrencilerin gelişim konusunda daha olumlu görüş bildirdiği açıkça görülmektedir.

Konuşmanın akışını bozan kelimelerin kullanımına yönelik ön test verileri, katılımcıların 8'inin evet, 8'inin bazen, 4'ünün de hayır maddesini işaretlediği şeklindedir. Ön testte evet cevabı 4 kız, 4 erkek; bazen cevabı 5 kız, 3 erkek; hayır cevabı ise 2 kız 2 erkek öğrenci tarafından verilmiştir. Son testte ise 12 evet, 8 bazen yanıtı gelmiş; kızların 8'i evet, 3'ü bazen dersken erkeklerin 4'ü evet 5'i bazen maddesine yönelmiştir. Bu maddede de yine kız öğrencilerin erkeklere göre olumlu cevaplara daha fazla yer verdiği dikkat çekmektedir.

Konuşurken doğru yerlerde durak yapıldığını belirten maddeye ön testte 11 evet, 6 bazen 3 hayır yanıtı verilmiştir. Evet diyenlerin 7'si kız, 4'ü erkek; bazen diyenlerin 3'ü kız 3'ü erkek, hayır diyenlerin ise 1 kız, 2'si erkektir. Son testte ise evet 12, bazen 7, hayır 1 yanıtta ortaya çıkmıştır. Evet diyenlerin 6'sı kız, 6'sı erkek; bazen diyenlerin 7'si kız, 2'si erkek olarak belirlenirken tek hayır diyen katılımcı da erkektir. Bu maddede kızların öncekilere oranla daha temkinli davrandıkları ve son testte çoğunlukla bazen yanıtına kaydıkları görülmektedir.

On dördüncü maddeyle konuşma sırasında anlamlı şekilde tonlama yapıp yapılmadığı kontrol edilirken deney grubunun uygulama öncesinde bu maddeye 10 evet, 8 bazen, 2 hayır yanıtı verdiği görülür. Evet yanıtının 5 kızlara, 5 erkeklere; bazen yanıtının 4'ü kızlara, 4'ü erkeklere, hayır yanıtınınsa 2'si de kızlara aittir. Son testte toplam cevapların 14'ü evet iken 6'sı bazen olarak kalmıştır. Hem kız hem de erkek

öğrencilerin olumlu gelişim gösterdiklerini düşündükleri bu cevapların içerisinde kızlara ait 8 evet, 3 bazen; erkeklere ait 6 evet, 3 bazen yanıtı vardır.

Deney grubu, konuşurken doğru şekilde vurgu yaptıklarına ilişkin maddeye ön testte 9 evet, 10 bazen ve 1 hayır ile cevap vermiştir. Bu yanıtlardaki 4 evet kızlardan, 5 evet erkeklerden, 6 bazen kızlardan, 4 bazen erkeklerden ve 1 hayır kızlardan gelmiştir. Son testte ise 6 kız ve 6 erkek öğrencinin katılımıyla evet yanıtı 12'ye yükselmiş; 5 kız ve 3 erkek öğrencini katılımıyla da bazen yanıtı 8'e düşmüştür. Bu konuda son testte evet cevabına yönelik bir eğilim görülse de bazen yanıtını veren öğrencilerin etkisi de hâlâ korumuştur.

Ölçünlü dilin kullanımı, katılımcıların yanıt vermesi gereken bir diğer maddedir ve bu konuda ön test sürecinde 13 evet, 6 bazen ve 1 hayır cevabı elde edilmiştir. Tek hayır kızlardan gelirken 6 evet ve 4 bazen de yine kız öğrencilerin işaretledikleri yanıtlardır. Erkek öğrencilerin ise haklarını 7 evet ve 2 bazen cevabında kullandıkları görülür. Son testte yönelik cevaplarda evet maddesi 14, bazen maddesi ise 6 öğrenci tarafından verilmiştir. Evet yanıtı 8 kıza ve 6 erkeğe; bazen yanıtı da 3 kıza ve 3 erkeğe aittir. Bu maddede de son test sürecinde kızların daha yüksek oranda olumlu görüş bildirmeye yöneldikleri fark edilmektedir.

Deney grubuna yönelik Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nin son maddesi beden dilinin anlatımı etkili kılması üzerinedir ve ön testte bu madde 10 evet, 8 bazen 2 hayır yanıtı almıştır. Bu yanıtların 4'ü kızlara, 6'sı da erkeklere ait evet; 7 kızlara 1 erkeklere ait hayır ve 2'si yine erkeklere ait hayır cevaplarından elde edilmiştir. Son testte ise evet 14 kişi tarafından işaretlenirken 6 kişi de bazen yanıtını vermiştir. Bu yanıtların 7'si erkeklere, 7'si kızlara ait evet; 4'ü kızlara 2'si erkeklere ait bazen cevaplarıdır. Bu maddede hem kız hem erkek öğrencilerin olumlu cevaplara yöneldiği görülmektedir.

Öz değerlendirme maddelerinde deney grubunun ön testte bile çoğunlukla olumlu maddelere yöneldiği, son testte ise olumlu yanıtların miktarının iyice arttığı fark edilmiştir. Ayrıca çoğunlukla kız öğrencilerin olumlu yanıtları oran olarak daha fazladır. Bu durum öğrencilerin, özellikle de kız öğrencilerin kendi konuşma becerilerinden günlük hayatta çoğunlukla memnun oldukları düşüncesini doğrulamaktadır. Memnuniyet açısından en düşük orana ise anlamsız ses ve sözcüklerle vurgu konusundaki maddeler sahiptir. Söz konusu maddeler, öğrencilerin günlük

konuşmalarında en zayıf olduklarını düşündükleri konu alanı olması bakımından dikkate değerdir.

4.1.1.2.2. Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun Öz Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 22.

Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
1. Konuşurken nefes alışverişimi doğru ayarlarım.	Ön test	Toplam	15	75	4	20	1	5
		Kız	8	66.7	3	25	1	8.3
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
	Son test	Toplam	20	100	-	-	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	8	100	-	-	-	-
2. Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarırım.	Ön test	Toplam	12	60	8	40	-	-
		Kız	8	66.7	4	33.3	-	-
		Erkek	4	50	4	50	-	-
	Son test	Toplam	18	90	2	10	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-
3. Konuşurken sesleri karıştırmam.	Ön test	Toplam	12	60	6	30	2	10
		Kız	7	58.3	4	33.3	1	8.3
		Erkek	5	62.5	2	25	1	12.5
	Son test	Toplam	18	90	2	10	-	-
		Kız	11	91.7	1	8.3	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
4. Konuşurken sesleri atlamam.	Ön test	Toplam	11	55	8	40	1	5
		Kız	6	50	5	41.7	1	8.3
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
5. Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarırım.	Ön test	Toplam	12	60	8	40	-	-
		Kız	8	66.7	4	33.3	-	-
		Erkek	4	50	4	50	-	-
	Son test	Toplam	18	90	2	10	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-

Tablo 22.

Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
6. Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarırım.	Ön test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
	Son test	Toplam	19	95	1	5	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
7. Konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.	Ön test	Toplam	11	55	9	45	-	-
		Kız	7	58.3	5	41.7	-	-
		Erkek	4	50	4	50	-	-
	Son test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
8. Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ederim.	Ön test	Toplam	13	65	5	25	2	10
		Kız	6	50	5	41.7	1	8.3
		Erkek	7	87.5	-	-	1	12.5
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
9. Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanırım.	Ön test	Toplam	8	40	9	45	3	15
		Kız	5	41.7	6	50	1	8.3
		Erkek	3	37.5	3	37.5	2	25
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
10. Konuşurken ses tonumu iyi ayarlarım.	Ön test	Toplam	9	45	8	40	3	15
		Kız	5	41.7	5	41.7	2	16.7
		Erkek	4	50	3	37.5	1	12.5
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	9	75	3	15	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
11. Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hm gibi) çıkarmam.	Ön test	Toplam	9	45	9	45	2	10
		Kız	8	66.7	2	16.7	2	16.7
		Erkek	1	12.5	7	87.5	-	-
	Son test	Toplam	14	70	6	30	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	4	50	4	50	-	-
12. Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmam.	Ön test	Toplam	9	45	11	55	-	-
		Kız	5	41.7	7	58.3	-	-
		Erkek	4	50	4	50	-	-
	Son test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	9	75	3	15	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-

Tablo 22.

Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
13. Konuşurken doğru yerlerde durak yaparım.	Ön test	Toplam	9	45	10	50	1	5
		Kız	6	50	5	41.7	1	8.3
		Erkek	3	37.5	5	62.5	-	-
	Son test	Toplam	14	70	6	30	-	-
		Kız	8	66.7	4	33.3	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-
14. Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yaparım.	Ön test	Toplam	10	50	9	45	1	5
		Kız	7	58.3	4	33.3	1	8.3
		Erkek	3	37.5	5	62.5	-	-
	Son test	Toplam	13	65	7	35	-	-
		Kız	9	75	3	15	-	-
		Erkek	4	50	4	50	-	-
15. Konuşurken doğru şekilde vurgu yaparım.	Ön test	Toplam	6	30	14	70	-	-
		Kız	5	41.7	7	58.3	-	-
		Erkek	1	14.5	7	87.5	-	-
	Son test	Toplam	13	65	7	35	-	-
		Kız	7	58.3	5	41.7	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-
16. Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanırım.	Ön test	Toplam	13	65	7	35	-	-
		Kız	9	75	3	25	-	-
		Erkek	4	50	4	52	-	-
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	11	91.7	1	8.3	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-
17. Konuşurken beden dilim, anlattığımı daha etkili kılar.	Ön test	Toplam	10	50	8	40	2	10
		Kız	7	58.3	4	33.3	1	8.3
		Erkek	3	37.5	4	50	1	12.5
	Son test	Toplam	16	80	3	15	1	5
		Kız	11	91.7	1	8.3	-	-
		Erkek	5	62.5	2	25	1	12.5

İlk maddeye ön testte verilen yanıtlarda nefes alışverişinin doğru ayarlanması yönündeki değerlendirmeler 15 evet, 4 bazen ve 1 hayır şeklindedir. Evet yanıtının 8'i kızlara, 7'si erkeklere; bazen yanıtının 3'ü kızlara, 1'i erkeklere, tek hayır cevabı da kızlara aittir. Son testte ise tüm cevaplar evet yönünde kullanılmış, kontrol grubu katılımcıları nefes alışverişini artık doğru şekilde ayarladıklarını düşündüklerini göstermişlerdir.

Konuşurken seslerin doğru şekilde çıkarılmasına ilişkin maddeye ön test sürecinde kontrol grubu öğrencilerinin 12'si evet, 8'i bazen yanıtı verirken evet yanıtların 8'i kızlardan 4'ü erkeklerden; bazen yanıtının ise 4 kızlardan ve 4'ü

erkeklerden gelmiştir. Son testte evet yanıtı 18 kişi, bazen yanıtı da 2 kişi tarafından verilmiştir. Kızların tamamı son testte evet derken erkeklerin 6'sı evet, 2'si bazen demiştir. Bu maddede kızlar daha olumlu bir yaklaşıma yönelmiştir.

Ön test sürecinde kontrol grubundaki 12 öğrenci, konuşurken sesleri karıştırmadıkları yönündeki maddeye evet, 6 öğrenci bazen, 2 öğrenci hayır yanıtını vermiştir. Evet diyenlerin 7'si kız, 5'i erkek; bazen diyenlerin 4'ü erkek, 2'si kız; hayır diyenlerin ise 1'i kız, 1'i erkektir. Uygulama sonrasında 18 evet, 2 bazen yanıtı gelirken 11 kız evet, 1 kız bazen, 7 erkek evet, 1 erkek hayır demiştir. Bu maddede de öğrencilerin son testteki görüşlerini olumlu yönde kullandıkları görülür.

Konuşurken seslerin atlanmadığını belirten maddenin ön testinde katılımcıların 11 evet, 8 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Bu aşamada 6 kız evet, 5 kız bazen, 1 kız hayır; 5 erkek evet, 3 erkek bazen demiştir. Son testte ise evet cevabı 17'ye yükselirken bazen 3'e düşmüştür. 17 evetin 10'u kızlara, 7'si erkeklere; 3 bazen cevabını ise 2'si kızlara, 12'si erkeklere aittir.

Konuşma sırasında “k” sesini doğru şekilde çıkardığını düşünen ve evet diyen öğrencilerin sayısı ön testte 12, bazen diyenlerin ise 8'dir. Kız öğrencilerin 8'i evet, 4'ü bazen yanıtını verirken erkekler 4 evet, 4 bazen yanıtı vermişlerdir. Uygulama sonrası verilerde 18 evet, 2 bazen yanıtı elde edilirken kızların tamamının eveti işaretlediği, erkeklerin ise 6'sının eveti, 2'sinin bazen şikkını işaretlediği görülür. Bu maddede, kız öğrencilerin görüşlerini daha olumlu yönde kullandıkları görülür.

“H” sesinin doğru şekilde çıkarılmasına ilişkin konudaki görüşlerin uygulama öncesi 15 kişi için evet, 5 kişi için bazen olduğu görülür. Evet diyenlerin 10'u kız, 5'i erkek; bazen diyenlerin 2'si kız, 3'ü erkektir. Ön testte verilen yüksek orandaki olumlu yanıtların son testte de devam ettiği ve katılımcıların uygulama sonrası 19 evet, 1 bazen yanıtı verdiği görülür. Kız öğrencilerin tamamı, erkek öğrencilerin 7'si evet derken bazen yanıt tek bir erkek öğrenciden gelmiştir.

Katılımcılar, “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz edebildikleri konusundaki görüşlerini ön testte 11 evet, 9 bazen olarak ortaya koymuşlardır. Bu aşamada 7 kız ve 4 erkek evet, 5 kız ve 4 erkek bazen yanıtını vermiştir. Son testte ise evet maddesinin 15, bazen maddesinin 5 öğrenci tarafından işaretlendiği; evet diyenlerin 10 kız ve 5 erkek, bazen diyenlerin 2 kız ve 3 erkek olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Bu maddede de erkek öğrencilerin olumlu yanıt vermede daha kontrollü davrandıkları görülür.

Ön test sürecinde katılımcılar konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ettikleri yönündeki görüşlerini 13 evet, 5 bazen ve 2 hayır olarak ortaya koymuşlardır. Son testte 17'ye yükselen evet yanıtının 10'u kız, 7'si erkek öğrencilerden gelmiş; 3'e düşen bazen yanıtının ise 2'si kızlardan 1'i erkek öğrencilerden alınmıştır.

Sözcüklere gelen eklerin doğru kullanımı konusundaki ön test görüşlerine göre katılımcıların 8'i evet, 9'u bazen, 3'ü de hayır demiştir. Kızların 5'i bu aşamada evet, 6'sı bazen, 1'i de hayır yanıtı verirken erkeklerin 3'ü evet, 3'ü bazen, 1'i hayır demiştir. Bu maddenin son test bulgularında katılımcıların 17'si evet, 3'ü bazen yanıtını vermiştir. Evet diyenlerin 10 kız, 7'si erkek; bazen diyenlerin ise 2'si kız, 1'i erkektir. Bu maddede ön test ve son test bulguları arasındaki farklılık, katılımcıların uygulama sürecinde konuya daha olumlu yaklaştıklarını göstermektedir.

Uygulama öncesi verilere göre konuşurken ses tonunu iyi ayarladıkları görüşüne katılımcıların 9'u evet, 8'i bazen, 3'ü hayır yanıtını vermiştir. Kız öğrencilerin 5'i evet, 5'i bazen, 2'si hayır; erkeklerin 4'ü evet, 3'ü bazen, 1'i hayır olarak görüş bildirmiştir. Son testte evet yanıtı 16'ya yükselerek önemli bir artış sağlarken 4 bazen yanıtı gelmiştir. Kızların 9'u evet, 3'ü bazen; erkeklerin 7'si evet, 1'i bazen şıkkını işaretleyerek bu konuda olumlu yönde gelişen fikirlerini belirtmişlerdir.

Konuşmanın akışını bozan sesleri çıkarmadıkları konusundaki maddeye katılımcıların ön testte 9'u evet, 9'u bazen, 2'si hayır yanıtı vermiştir. Evet yanıtının 8'i kızlardan, ancak 1'i erkeklerden; bazen yanıtının 2'si kızlardan, 7'si erkeklerden; hayır yanıtının ise 2'si kızlardan gelmiştir. Son testte verilen 14 evet yanıtının 10'u kızlara, 4'ü erkeklere; toplam 6 bazen yanıtının ise 2'si kızlara, 4'ü erkeklere aittir. Bu maddede erkek öğrencilerin hem ön testte hem de son testte olumlu yanıt vermeye temkinli yaklaştıkları dikkat çeker.

Kontrol grubu öz değerlendirmede konuşmanın akışını bozan sözcükleri çıkarmadıklarının belirtildiği maddeye ön test için 9 evet ve 11 bazen yanıtı vermişlerdir. Bu yanıtlardan 5 evet kızlara, 4 evet erkeklere; 7 bazen kızlara ve 4 bazen erkeklere aittir. Son testte ise 9 kız ve 6 erkek öğrenciden toplam 14 evet yanıtı alınmış; 3 kız ve 2 erkek hakkını bazen şıkkında kullanmıştır. Böylece hem kız hem de erkek öğrencilerin son testte evet yanıtına daha yüksek oranda yöneldiği görülmüştür.

Konuşma sırasında doğru yerde durak yapıldığının belirtildiği öz değerlendirme maddesine uygulama öncesi 9 evet, 10 bazen ve 1 hayır cevabı alınmıştır. Evet cevabını verenlerin 6'sı kız, 3'ü erkek; bazen cevabını verenlerin 5'i kız, 5'i erkek; hayır yanıtını veren tek kişinin kız olduğu belirlenmiştir. Uygulama süreci tamamlandığında ise görüşler 14 evet ve 6 bazen şıkkı olarak işaretlenmiştir. Evet diyenlerin 8'i kız, 6'sı erkek; bazen diyenlerin 4'ü kız, 2'si erkektir. Bu maddede katılımcıların uygulama sonrası olumlu görüş bildirmeye yöneldiği görülür.

Kontrol Listesi'nde ele alınan bir diğer konu konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapılmasına yöneliktir ve ilk aşamada bu maddeye ait bulgular 10 evet, 9 bazen, 1 hayır şıkkı içerir. Ön testte 7 kız öğrenci ile 3 erkek öğrenci evet; 4 kız ve 5 erkek öğrenci bazen cevabını vermiş ve bir kız öğrenci de hayır demiştir. Son aşamada ise evet 13'e yükselirken bazen cevabı da 7'ye düşmüş; 9 kız ve 4 erkek evet; 3 kız ve 4 erkek de bazen cevabını işaretlemiştir. Son testte olumlu ifadeye bir artış olmasına ve hayır cevabı verilmemesine rağmen hem kız hem de erkek öğrencilerin bu maddede biraz çekingen davranarak bazen yanıtını da önemsedikleri görülür.

Kontrol grubunun öz değerlendirme sürecinde en düşük evet cevabını verdiği madde, konuşurken doğru şekilde vurgu yapılmasıyla ilişkili olan konudur. İlk aşamada sadece 6 öğrenci evet demiş, 14 öğrenci temkinli davranarak bazen yanıtına yönelmiştir. Üstelik evet diyenlerin 5'i kız, 1'i erkektir. Bazan yanıtı ise 7 kız ve 7 erkekten gelmiştir. Son testte ise evet cevabı önemli düzeyde artarak 13'e çıkmış; bazen şıkkı 7'ye düşmüştür. Kızların 7'si evet, 5'i bazen derken erkeklerin 6'dı evet 2'si bazen demiştir. Bu maddenin ön test ve son test yanıtlarında erkeklerin belirgin bir oranda fikir değişikliğine gittiği fark edilmektedir.

Konuşurken ölçünlü dilin kullanımına yönelen maddeye, ön testte 13 evet ve 7 bazen yanıtı verilmiştir. Evet cevabını 9 kız, 4 erkek; bazen cevabını 3 kız 4 erkek vermiştir. Son testte ise evet sayısı 17'ye yükselirken bazen 3'e düşmüştür. 17 evetin 11 kızlara, 5'i erkeklere; 3 bazen yanıtının da 1 kızlara, 2'si erkeklere aittir.

Kontrol grubu öz değerlendirmede, on yedinci ve son maddeye ilk aşamada 10 evet, 8 bazen ve 1 hayır yanıtı vermiştir. Beden dili kullanımıyla ilişkili bu konudaki evet cevabının 7'si kızlardan, 3'ü erkeklerden; bazen cevabının 4'ü kızlardan, 4'ü erkeklerden, tek hayır cevabının ise erkeklerden geldiği görülür. Son testte ise öğrencilerin 16'sı evet, 3'ü bazen, 1'i hayır demiştir. Bu aşamada kızların 11'i evet biri

bazen; erkeklerin 5'i evet, 2'si bazen, 1'i hayır şikkını işaretlemiştir. Birçok maddede olduğu gibi bu yanıtlarda da kızların kendilerine karşı daha olumlu bir yaklaşım sergilediği fark edilmektedir.

Kontrol grubu, birçok maddede hem ön test hem de son testte oldukça yüksek oranda olumlu yanıtlara yönelmiştir. Kız öğrencilerin olumlu maddelere yönelme oranı yine erkek öğrencilere göre daha fazladır. Maddelere bakıldığında ise ön testte sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma, ses tonunu ayarlama, anlamsız ses ve sözcükler ile vurgu diğer maddelere göre zayıf görülse de son testte olumlu yanıtlar bir hayli artmıştır. Bu durumda, kontrol grubunun da günlük hayatta sahip oldukları konuşma becerisinden çoğunlukla memnun oldukları fark edilmektedir.

4.1.1.3. Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular

Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri'yle hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri, sürecin başında ve sonunda uygulamalara beraber katıldıkları arkadaşlarının konuşma becerilerine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

4.1.1.3.1. Deney Grubu Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular

Deney grubunun Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 23.
Deney Grubu Akran Değerlendirme Bulguları

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
1. Arkadaşım konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar.	Ön test	Toplam	11	55	8	40	1	5
		Kız	6	54.5	4	36.4	1	9.1
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-
	Son test	Toplam	16	80	3	15	1	10
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	7	77.8	1	11.1	1	11.1
2. Arkadaşım konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır.	Ön test	Toplam	12	60	7	35	1	5
		Kız	7	63.6	3	27.3	1	9.1
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-
	Son test	Toplam	19	95	1	5	-	-
		Kız	10	90.9	1	9.1	-	-
		Erkek	9	100	-	-	-	-
3. Arkadaşım konuşurken sesleri karıştırmaz.	Ön test	Toplam	11	55	9	45	-	-
		Kız	7	63.6	4	36.4	-	-
		Erkek	4	44.4	5	55.6	-	-
	Son test	Toplam	16	80	4	40	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
4. Arkadaşım konuşurken sesleri atlamaz.	Ön test	Toplam	13	65	6	30	1	5
		Kız	7	63.3	3	27.3	1	9.1
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
5. Arkadaşım konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-
	Son test	Toplam	19	95	1	5	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
6. Arkadaşım konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Toplam	14	70	4	20	2	10
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	5	55.6	2	22.2	2	22.2
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	11	100	-	-	-	-
		Erkek	6	66.3	3	33.3	-	-
7. Arkadaşım konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Toplam	11	55	7	35	2	10
		Kız	8	72.7	2	18.2	1	9.1
		Erkek	3	33.3	5	55.6	1	11.1
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-

Tablo 23.
Deney Grubu Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
8. Arkadaşım konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Toplam	11	55	9	45	-	-
		Kız	6	54.5	5	45.5	-	-
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-
	Son test	Toplam	18	90	2	10	-	-
		Kız	10	90.9	1	9.1	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
9. Arkadaşım konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır.	Ön test	Toplam	14	70	6	30	-	-
		Kız	7	63.6	4	36.4	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	7	77.8	2	22.2	-	-
10. Arkadaşım konuşurken ses tonunu iyi ayarlar.	Ön test	Toplam	10	50	7	35	3	15
		Kız	6	54.5	4	36.4	1	9.1
		Erkek	4	44.4	3	33.3	2	22.2
	Son test	Toplam	13	65	7	35	-	-
		Kız	10	90.9	1	9.1	-	-
		Erkek	3	33.3	6	66.7	-	-
11. Arkadaşım konuşmanın akışını bozan sesler anlamsız (eee, m, hm gibi) çıkarmaz.	Ön test	Toplam	7	35	10	50	3	15
		Kız	7	63.6	3	27.3	1	9.1
		Erkek	-	-	7	77.8	2	22.2
	Son test	Toplam	13	65	6	30	1	5
		Kız	6	54.5	5	45.5	-	-
		Erkek	7	77.8	1	11.1	1	11.1
12. Arkadaşım konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmaz.	Ön test	Toplam	9	45	10	50	1	5
		Kız	4	36.4	7	63.6	-	-
		Erkek	5	55.6	3	33.3	1	11.1
	Son test	Toplam	13	65	6	30	1	5
		Kız	7	63.6	4	36.4	-	-
		Erkek	6	66.7	2	22.2	1	11.1
13. Arkadaşım konuşurken doğru yerlerde durak yapar.	Ön test	Toplam	8	40	11	55	1	5
		Kız	4	36.4	7	63.6	-	-
		Erkek	4	44.4	4	44.4	1	11.1
	Son test	Toplam	13	65	7	35	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	5	55.6	4	44.4	-	-
14. Arkadaşım konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar.	Ön test	Toplam	8	40	10	50	2	10
		Kız	5	45.5	6	54.6	-	-
		Erkek	3	33.3	4	44.4	2	22.2
	Son test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	9	81.8	2	18.2	-	-
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-

Tablo 23.
Deney Grubu Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
15. Arkadaşım konuşurken doğru şekilde vurgu yapar.	Ön test	Toplam	10	50	7	35	3	15
		Kız	6	54.5	4	36.4	1	9.1
		Erkek	4	44.4	3	33.3	2	22.2
	Son test	Toplam	13	65	6	30	1	5
		Kız	7	63.6	4	36.4	-	-
		Erkek	6	66.7	2	22.2	1	11.1
16. Arkadaşım konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır.	Ön test	Toplam	11	55	7	35	2	10
		Kız	5	45.5	6	54.5	-	-
		Erkek	6	66.7	1	11.1	2	22.2
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	8	72.7	3	27.3	-	-
		Erkek	8	88.9	1	11.1	-	-
17. Arkadaşım konuşurken beden dili, anlattığını daha etkili kılar.	Ön test	Toplam	9	45	9	45	2	10
		Kız	6	54.5	5	45.5	-	-
		Erkek	3	33.3	4	44.4	2	22.2
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	10	90.9	1	9.1	-	-
		Erkek	6	66.7	3	33.3	-	-

Kendileriyle beraber etkinliklere katılan akranlarını değerlendiren deney grubundaki katılımcılar, ilk olarak arkadaşlarının konuşurken nefes alışverişlerini doğru ayarlayıp ayarlamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ön test bulgularına göre katılımcıların 11'i evet, 8'i bazen, 1'i hayır diyerek arkadaşlarının durumunu açıklamışlardır. Hayır evet cevabı 6 kız, 5 erkekten; bazen cevabı 4 kız, 4 erkekten, hayır ise 1 kız öğrenciden gelmiştir. Son testte ise katılımcıların 16'sı arkadaşlarının durumunu evet, 3'ü bazen, 1'ise yine hayır olarak nitelemiştir. Evet yanıtı 9 kız, 7 erkek; bazen yanıtı 2 kız, 1 erkek; hayır yanıtı da bu defa bir erkek öğrenciden gelmiştir. Katılımcıların bu verilerle, arkadaşlarının konuya ilişkin olarak sağladıkları gelişime belirli bir oranda onay verdiği düşünülmektedir.

Konuşma sırasında arkadaşlarının sesleri doğru şekilde çıkardıkları yönündeki görüşlerini katılımcılar ön testte 12 evet, 7 bazen ve 1 hayır ile ortaya koymuştur. Evet cevabının 7'si kızlardan, 5'ierkeklerden; bazen cevabının 3'ü kızlardan, 4'ü erkeklerden ve tek hayır kızlardan gelmiştir. Son testte ise evet yanıtı 19 öğrenci tarafından verilmiş ve bu öğrencilerin 10 kız, 9'u erkek olarak tespit edilmiştir. Bazan yanıtı bu aşamada tek bir kız öğrenciden gelirken katılımcılar bu maddede, akranlarının olumlu yönde süreç geçirdiğini düşünmüşlerdir.

Arkadaşlarının konuşma sırasında sesleri atlamadığını düşünen 11 öğrenci, ön test sırasında üçüncü maddeye evet yanıtı verirken 9 öğrenci de bazen şıkkına yönelmiştir. Evet yanıtı verenlerin 7'si kız 4'ü erkek; bazen yanıtı verenlerin 4'ü kız 5'i erkektir. Uygulama sonrasındaki görüşlerde ise toplam 16 evet, 4 bazen yanıtı alınmıştır. Evet diyenlerin 8'i kız, 8'i erkek; bazen diyenlerin 3'ü kız 1'i erkektir. Bu maddede erkek öğrencilerin sürece yönelik daha olumlu bir yaklaşım benimsedikleri görülür.

Akran değerlendirmede, değerlendirdikleri arkadaşlarının konuşma sırasında sesleri atlamadığını ifade ederek evet şıkkına yönelen öğrenciler ilk aşamada 13'tür. Bu sırada 6 öğrenci de bazen yanıtı vermiş; 1 öğrenci hayır diyerek olumsuz görüş bildirmiştir. Kız öğrencilerin 7'si evet, 3'ü bazen, 1'i hayır; erkek öğrencilerin 6'sı evet, 3'ü bazen cevabına yönelik tercihte bulunmuştur. Son test uygulamalarında evet yanıtı 17'ye çıkarken bazen yanıtı 3'e düşmüştür. Toplam 17 evetin 9'u kızlara 8'i erkeklere; 3 bazen bulgusunun da 2'si kızlara 1'i erkeklere aittir. Bu maddede hem uygulama öncesi hem de sonrası olumlu görüşlerin hakimiyeti söz konusudur.

Konuşma sırasında arkadaşlarının “k” sesini doğru şekilde çıkarıp çıkarmadığını yönündeki bulgulara göre ön testteki katılımcıların 15'i evet, 5'i bazen demiş; evet yanıtını 8 kız, 7 erkek; bazen yanıtını 3 kız 2 erkek vermiştir. Son testte ise 19 öğrenci arkadaşlarının “k” sesini doğru şekilde çıkardığını düşünerek evet demiş, sadece bir erkek öğrenci bazen yanıtını vermiştir. Birçok maddede olduğu gibi kız öğrencilerin son testte daha yüksek oranda evet cevabına yöneldiği fark edilmiştir.

Arkadaşlarının “h” sesini çıkardığını düşünen ve evet diyen deney grubu öğrencilerinin ön testteki sayısı 14 iken bazen yanıtı 4, hayır yanıtı 2 öğrenciden gelmiştir. Evet 9 kıza ve 5 erkeğe, bazen 2 kıza ve 2 erkeğe, hayır ise 2 erkeğe ait bulgulardır. Son testte kızların tamamının erkeklerin ise 6'sının katılımıyla evet 17'ye yükselmiş; 3 bazen yanıtı erkeklerden gelmiştir.

Uygulamalar öncesi arkadaşlarının konuşurken sözcükleri doğru telaffuz ettiğini düşünen 11 öğrenci sekizinci maddeye evet derken 9 kişi bazen yanıtına yönelmiştir. Bu aşamada kızların 6'sı evet, 5'i bazen; erkeklerin 5'i evet 4'ü bazen şıkkını işaretlemeyi tercih etmiştir. Son testte ise evet cevabı artarak 18'e yükselirken yalnızca 1 kız ve 1 erkek bazen yanıtı vermiştir. Bu madde hem kızlar hem de erkekler için sürecin olumlu olarak nitelendirildiği bir konu özelliği taşımaktadır.

Sözcüklere gelen ekleri arkadaşlarının doğru şekilde kullandığını düşünen öğrencilerin sayısı ön testte 14'tür ve 6 katılımcı da bu konudaki görüşünü bazen şıkkından yana kullanmıştır. Kızların 7'si evet, 4'ü bazen; erkeklerin 7'si evet, 2'si bazen şıkkına yönelmiştir. Son testte bu konuda kısmi bir artış olmuş ve 16 öğrenci evet, 4'ü bazen yanıtını vermiştir. Kız öğrencilerin 9'u evet, 2'si bazen derken erkek öğrencilerin durumu aynı kalmıştır.

Deney grubu akran değerlendirme bulguları 10. maddede ses tonunun iyi ayarlanmasına odaklanırken ilk aşamada 10 katılımcı evet, 7'si bazen, 3'ü hayır cevabını vermiştir. Kızların 6'sı evet, 4'ü bazen, 1'i hayır; erkeklerin 4'ü evet, 3'ü bazen, 2'si hayır demiştir. Son testte bu yanıtların 13'ü evet, 7'si bazen olarak değişirken 10 kız ve 3 erkek evet, 1 kız ve 6 erkek bazen cevabını vermiştir. Bu maddede dikkat çeken unsur, kızlarda evet cevabı artarken erkek öğrencilerin ön testteki evet veya hayır cevaplarının son testte bazen şıkkına kaymış olmasıdır.

Akranlarının konuşmanın akışını bozan sesleri çıkarmadığını düşünen 7 katılımcı 11. maddeye evet derken 10 katılımcı hakkını bazen, 3 katılımcı da hayır şıkkından yana kullanmıştır. Kızların 7'si ön testte evet derken, 3 bazen, 1'i de hayır yanıtını kullanmıştır. Bu konuda ön testte erkeklerin hiçbiri evet yanıtını vermemiş, 7'si bazen, 2'si hayır demiştir. Uygulama süreci sona erdiğinde ise evet diyen katılımcılar 13, bazen diyenler 6, hayır diyenler 1 olmuştur. Kız öğrenciler bu aşamada 6 evet, 5 bazen, 1 hayır; erkek öğrenciler 7 evet, 1 bazen, 1 hayır yönünde cevap vermiştir. Elde edilen bulgularda dikkat çeken husus erkek öğrencilerin görüşlerinin olumlu yönde değişirken kız öğrencilerin bazen şıkkına daha fazla yönelmeyi tercih etmeleridir.

Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcüklerin kullanılmadığını belirten görüşe katılan öğrencilerin 9'u evet diyerek arkadaşlarını desteklerken 10'u bazen, 1'i hayır diyerek farklı bir görüş ortaya koymuştur. Evet yanıtını 4 kız ve 5 erkek, bazen yanıtını 7 kız ve 3 erkek, hayır yanıtını da 1 erkek vermiştir. Süreç sona erdiğinde ise 13 evet, 6 bazen, 1 hayır yanıtı gelmiştir. Bu aşamada kızlar 7 evet, 4 bazen; erkekler 6 evet, 2 bazen, 1 hayır cevabını kullanmıştır. Bu maddede kızların görüşleri olumlu yönde daha yüksek oranda gelişmiştir.

Katılımcıların 13. maddeye verdikleri yanıtlara göre ilk aşamada 8'i arkadaşlarının doğru yerde durak yaptığını düşünürken 11'i bazen, 1'i hayır cevabı vermiştir. Bu yanıtlardan 4 evet kızlara, 4 evet erkeklere, 7 bazen cevabı kızlara, 4

bazen cevabı erkeklere ve 1 hayır erkeklere aittir. Son testte evet yanıtı 13'e çıkarken bazen ise 7'ye düşmüş; 8 kız ve 5 erkek evet, 3 kız ve 4 erkek bazen demiştir. Bulgular bu konu alanının katılımcılar tarafından akranlarının gelişim sağladığı bir alan olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapma konusunda ön testte 8 öğrenci arkadaşları için evet cevabını kullanırken 10'u bazen, 2'si hayır demeyi tercih etmiştir. Evet diyenlerin 5'i kız, 3'ü erkek; bazen diyenlerin 6'sı kız, 4'ü erkek; hayır diyenlerin ise 2'si de erkektir. Son testte ise katılımcıların 15'i evet derken 5'i bazen yanıtını tercih etmiştir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin arkadaşları hakkında daha olumlu bir sonuca vardıkları bu bulguya göre kızların 9'u ve erkeklerin 6'sı son testte evet derken bazen yanıtı 2 kız ve 3 erkekten gelmiştir.

Arkadaşlarının konuşurken doğru şekilde vurgu yaptığına ilişkin yorumlarını 15. maddede ortaya koyan katılımcıların 10'u ön testte evet, 7'si bazen, 3'ü hayır demiştir. Evet yanıtı 6 kıza ve 4 erkeğe, bazen yanıtı 4 kıza ve 3 erkeğe, hayır yanıtı 1 kıza ve 2 erkeğe aittir. Son testteki bulgulara göre 13 evet, 6 bazen, 1 hayır yanıtı alınır ve bu cevaplar içerisindeki 7 evet ve 4 bazen kızlara; 4 evet, 2 bazen ve 1 hayır erkeklere aittir. Yanıtlar arasında olumlu bir gelişim olsa da katılımcıların arkadaşları hakkındaki fikirlerinde bu maddede büyük bir değişim gerçekleşmediği fark edilmektedir.

Deney grubunun akran değerlendirme sürecinde cevap aradığı bir diğer konu arkadaşlarının ölçünlü dili kullanabilmesidir ve ön testte konuya ilişkin 11 evet, 7 bazen, 2 hayır yanıtı alınmıştır. 11 evetin 5'i kızlara, 6'sı erkeklere; bazen şikkının 6'sı kızlara, 1'i erkeklere; hayır yanıtının 2'si de erkeklere aittir. Son testte evet yanıtı 16'ya yükselirken bunların 8'i kızlardan, 8'i erkeklerden gelmiştir. Bazen yanıtı da bu aşamada 4 olarak belirlenmiş ve bu şikka 3 kız, 1 erkek öğrenci katılmıştır. Bu maddede erkek öğrencilerin görüşlerinin daha bariz biçimde değiştiği fark edilir.

Deney grubunun Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'nde değindiği son madde, arkadaşlarının beden dili kullanımınıdır. Ön testte 9 katılımcı evet, 9 katılımcı bazen, 2 katılımcı hayır yönünde yanıt vermiştir. Akranlarının beden dilini etkili kullandığını düşünerek evet diyen katılımcıların 6'sı kız ve 3'ü erkek; bazen yanıtı verenlerin 5'i kız ve 4'ü erkek, hayır yanıtını verenlerin 2'si de erkektir. Uygulama sonrası ise evet cevabının yükselerek 16'ya çıktığı görülürken bazen cevabı 4 kişi tarafından dile getirilmiştir. Kızların 10'u ve erkeklerin 6'sı bu aşamada evet derken 1

kız ve 3 erkek öğrenci de bazen şıkkını işaretlemiştir. Elde edilen bulgular bu maddede kızların daha olumlu yönde görüş kullanmayı tercih ettiğini ortaya koyar.

Deney grubu, öz değerlendirmede olduğu gibi akran değerlendirme de genellikle olumlu seçeneklere yönelmiştir. Öğrenciler etkinlikleri birlikte yürüttükleri arkadaşlarının konuşma becerilerinin ön testte iyi düzeyde olduğunu belirtirken bu oran son testte de önemli ölçüde yükselmiştir. Bu aşamada anlamsız ses ve sözcükler, durak, tonlama ve beden dili ön testte diğer maddelere oranla daha düşüktür. Ancak son testte bu maddelerde de olumlu yanıtlara yönelik bir yükseliş görülür. Kız öğrenciler akran değerlendirmede de olumlu maddelere erkeklere oranla daha fazla yer verir. Deney grubu öğrencilerinin verdiği yanıtlar, sahip olunan konuşma becerisine yönelik memnuniyetin akranlar için de geçerli olduğunu; problem yaşayan öğrencilere ve durumlara yönelik değerlendirme oranının, özellikle uygulama sonrasında, kontrol listelerinde oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

4.1.1.3.2. Kontrol Grubu Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'ne İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 24.
Kontrol Grubu Akran Değerlendirme Bulguları

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
1. Arkadaşım konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar.	Ön test	Toplam	12	60	7	35	1	5
		Kız	9	75	3	25	-	-
		Erkek	3	37.5	4	50	1	12.5
	Son test	Toplam	19	95	1	5	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
2. Arkadaşım konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır.	Ön test	Toplam	8	40	12	60	-	-
		Kız	6	50	6	50	-	-
		Erkek	2	25	6	75	-	-
	Son test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-

Tablo 24.
Kontrol Grubu Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
3. Arkadaşım konuşurken sesleri karıştırmaz.	Ön test	Toplam	10	50	9	45	1	5
		Kız	5	41.7	6	50	1	8.3
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
	Son test	Toplam	17	85	2	10	1	5
		Kız	11	91.7	-	-	1	8.3
		Erkek	6	75	2	25	-	-
4. Arkadaşım konuşurken sesleri atlamaz.	Ön test	Toplam	10	50	8	40	2	10
		Kız	5	41.7	7	58.3	-	-
		Erkek	5	62.5	1	12.5	2	25
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
5. Arkadaşım konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Toplam	13	65	6	35	1	5
		Kız	9	75	3	25	-	-
		Erkek	4	50	3	37.5	1	12.5
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	4	50	4	50	-	-
6. Arkadaşım konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Toplam	16	80	3	15	1	5
		Kız	11	91.7	1	8.3	-	-
		Erkek	5	62.5	2	25	1	12.5
	Son test	Toplam	18	90	2	10	-	-
		Kız	12	100	-	-	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-
7. Arkadaşım konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Toplam	15	75	3	15	2	10.
		Kız	10	83.3	-	-	2	16.7
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
	Son test	Toplam	17	85	2	10	1	5
		Kız	10	83.3	1	8.3	1	8.3
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
8. Arkadaşım konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Toplam	12	60	8	40	-	-
		Kız	9	75	3	25	-	-
		Erkek	3	37.5	5	62.5	-	-
	Son test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	9	75	3	25	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-
9. Arkadaşım konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır.	Ön test	Toplam	10	50	7	35	3	15
		Kız	6	50	5	41.7	1	8.3
		Erkek	4	50	2	25	2	25
	Son test	Toplam	15	75	4	20	1	5
		Kız	9	75	2	16.7	1	8.3
		Erkek	6	75	2	25	-	-

Tablo 24.
Kontrol Grubu Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
10. Arkadaşım konuşurken ses tonunu iyi ayarlar.	Ön test	Toplam	10	50	10	50	-	-
		Kız	5	41.7	7	58.3	-	-
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
	Son test	Toplam	16	80	4	20	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	6	75	2	25	-	-
11. Arkadaşım konuşmanın akışımı bozan sesler (eee, m, hnı gibi) çıkarmaz.	Ön test	Toplam	8	40	8	40	4	20
		Kız	5	41.7	6	50	1	8.3
		Erkek	3	37.5	2	25	3	37.5
	Son test	Toplam	11	55	8	40	1	5
		Kız	7	58.3	5	41.7	-	-
		Erkek	4	50	3	37.5	1	12.5
12. Arkadaşım konuşmanın akışımı bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmaz.	Ön test	Toplam	12	60	6	30	2	10
		Kız	6	50	4	33.3	2	16.7
		Erkek	6	75	2	25	-	-
	Son test	Toplam	12	60	8	40	-	-
		Kız	7	58.3	5	41.7	-	-
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
13. Arkadaşım konuşurken doğru yerlerde durak yapar.	Ön test	Toplam	11	55	7	25	2	10
		Kız	8	66.7	4	33.3	-	-
		Erkek	3	37.5	3	37.5	2	25
	Son test	Toplam	15	75	5	25	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	5	62.5	3	37.5	-	-
14. Arkadaşım konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar.	Ön test	Toplam	10	50	8	40	2	10
		Kız	7	58.3	3	25	2	16.7
		Erkek	3	37.5	5	62.5	-	-
	Son test	Toplam	13	65	7	35	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	3	37.5	5	62.5	-	-
15. Arkadaşım konuşurken doğru şekilde vurgu yapar.	Ön test	Toplam	10	50	8	40	2	10
		Kız	7	58.3	5	41.7	-	-
		Erkek	3	37.5	3	37.5	2	25
	Son test	Toplam	12	60	8	40	-	-
		Kız	9	75	3	25	-	-
		Erkek	3	37.5	5	62.5	-	-
16. Arkadaşım konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır.	Ön test	Toplam	12	60	7	35	1	5
		Kız	7	58.3	5	41.7	-	-
		Erkek	5	62.5	2	25	1	12.5
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-
17. Arkadaşım konuşurken beden dili, anlattığını daha etkili kılar.	Ön test	Toplam	9	45	11	55	-	-
		Kız	6	50	6	50	-	-
		Erkek	3	37.5	5	62.5	-	-
	Son test	Toplam	17	85	3	15	-	-
		Kız	10	83.3	2	16.7	-	-
		Erkek	7	87.5	1	12.5	-	-

Kontrol grubu, akran değerlendirmeye yönelik ilk maddede arkadaşlarının nefes alışverişini doğru ayarladıkları konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Ön testte 12 evet, 7 bazen, 1 hayır yanıtı verilmiştir. Evet diyen katılımcıların 9'u kız, 3'ü erkek; bazen diyenlerin 3'ü kız, 4'ü erkek, hayır diyen tek katılımcı erkektir. Son testte evet cevabı 19 katılımcı tarafından verilirken kızların tamamı ve erkeklerin 7'si bu maddede olumlu görüş bildirmiştir. Bazan yanıtı ise sadece 1 erkek öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Elde edilen bulgular, kontrol grubu öğrencilerinin arkadaşlarının konuyla alakalı gelişiminden memnun olduğunu göstermektedir.

Arkadaşlarının konuşurken sesleri doğru olarak çıkardığını düşünerek ikinci maddeye ön testte evet diyen 8, görüşünü bazen şıkkında kullanan 12 öğrenci tespit edilirken evet cevabının 6'sı kızlardan, 2'si erkeklerden; bazen cevabının da 6'sı kızlardan ve 6'sı erkeklerden gelmiştir. Kontrol grubu son testte ise 15 evet, 5 bazen yanıtı vermiştir. Bu aşamada 10 kız ve 5 erkek evet, 2 kız ve 3 erkek bazen demiştir. Kızlar, erkeklere oranla olumlu cevaplara daha fazla yönelmiştir.

Kontrol grubu, arkadaşlarının sesleri karıştırmadığı yönündeki maddeye 10 evet, 9 bazen, 1 hayır ile cevap vermiştir. Ön testte kızların 5'i ve erkeklerin 5'i evet, kızların 6'sı ve erkeklerin 3'ü bazen, kızların 1'i hayır yanıtını tercih etmiştir. Son testte evet cevabı önemli oranda artarak 17 olmuş, kalan 3 kişi bazen cevabına yönelmiştir. Kızların tamamı evet derken erkeklerin yine 5'i evet, 3'ü bazen yanıtı vermiştir. Kızların bu madde için de daha olumlu bir yaklaşım benimsediği fark edilir.

Seslerin kullanımına ilişkin konuda kontrol grubunda arkadaşlarının "k" sesini doğru şekilde çıkardığını düşünen 13 kişi ön testte evet, 6 kişi bazen, 1 kişi de hayır yanıtı vermiştir. Kızların 9'u evet, 3'ü bazen; erkeklerin 4'ü evet, 3'ü bazen, 1'i hayır demiştir. Son test verilerinde ise 16 evet, 4 bazen cevabı alınırken kızların tamamı ve erkeklerin 4'ü evet demiş, 3 erkek katılımcı bazen yanıtına yönelmiştir. Kızlar akranlarının geliştiğini düşünürken erkeklerdeki farklılık, tek hayır cevabının bazen olarak belirtilmesidir.

Konuşurken "h" sesinin doğru şekilde çıkarıldığını belirtildiği akran değerlendirme maddesinde ilk aşamada 16 öğrenci evet, 3 öğrenci bazen, 1 öğrenci hayır yanıtı vermiştir. Oldukça yüksek orandaki olumlu yanıtlar içerisinde 11 evet kızlara, 6 evet erkeklere; 1 bazen kızlara, 2 bazen erkeklere; 1 hayır ise erkeklere aittir. Son test bulgularında evet 18 olurken 2 bazen yanıtı verilmiş; kızların tamamı ve

erkeklerin 6'sı evet, 2 erkek öğrenci bazen demiştir. Yüksek olumlu yanıtlardan dolayı ön test ve son test verileri arasında ciddi bir farklılık belirlenememiştir.

Akran değerlendirmede 7. madde ile konuşma sırasında “ğ” sesinin olduğu kelimelerin telaffuzuna yönelik değerlendirmeler yapılırken ilk bulgular 15 evet, 3 bazen, 2 hayır olarak belirlenmiştir. Kızların 10'u evet, 2'si hayır; erkeklerin 5'i evet 3'ü hayır demiştir. Son testte ise evet yanıtı 17'ye yükselirken 10 evet kızlardan, 7 evet erkeklerden, 1 bazen ve 1 hayır kızlardan, 1 bazen de erkeklerden gelen yanıtlardır. Süreç içerisinde yanıtlarda bir değişim gözlemlense de önemli bir yorum yapılması güçleşmiştir.

Arkadaşlarının sözcükleri doğru şekilde telaffuz etmesini değerlendiren katılımcılar ön testte 12 evet, 8 bazen yanıtı vermiştir. Evet cevabının 9'u kızlara, 3'ü erkeklere; bazen cevabını ise 3'ü kızlara, 5'i erkeklere aittir. Son testte 9 kız ve 6 erkek öğrencinin katılımıyla evet yanıtı 15; 3 kız ve 2 erkek öğrencinin katılımıyla da bazen yanıtı 5 olmuştur. Bu konudaki gelişim erkek öğrencilerde yaşanırken kızlardan elde edilen verilerin değişmemesi dikkat çekmiştir.

Sözcüklere gelen eklerin doğru kullanımı konusundaki akran değerlendirme verilerinden ilk aşamada 10 evet, 7 bazen ve 3 hayır yanıtı gelmiştir. Kızların 6'sı evet, 5'i bazen, 1'i hayır; erkeklerin 4'ü evet, 2'si bazen, 2'si hayır olarak yanıt vermiştir. Son testte bu maddeye evet diyen öğrencilerin sayısı 15, bazen diyenlerin sayısı 4, hayır diyenlerin de 1 olmuştur. Bu aşamada 9 kız ve 6 erkek evet, 2 kız ve 2 erkek bazen, 1 kız da hayır şikkına yönelmiş; olumlu cevapların sayısı belirli bir oranda artmıştır.

Arkadaşlarının konuşurken ses tonlarını iyi ayarladığına yönelik maddeye ön testte 10 katılımcı evet, 10 katılımcı bazen yanıtını vermiştir. Evet diyenlerin 5'i kız ve 5'i erkek; bazen diyenlerin 7'si kız 3'ü erkektir. Son testte evet yanıtı 16'ya çıkarken bazen 4'e düşmüş; kızların 10'u ve erkeklerin 6'sı evet, kızların 2'si ve erkeklerin 2'si evet demiştir.

Kontrol grubu 11. maddede, akranlarının gereksiz sesleri çıkarmadığı yönündeki değerlendirmeye 8 evet, 8 bazen ve 4 hayır ile katılmıştır. Diğer maddelere göre ön testte olumsuz görüşün ağırlıkta olduğu bu aşamada 8 evet'in 5'i kızlara ve 3'ü erkeklere, bazen seçeneğinin 6'sı kızlara, 2'si erkeklere, 4 hayır'ın ise 1'i kızlara ve 3'ü erkeklere aittir. Son testte konuya ilişkin görüşler kısmen olumlu yöne kaymış ve 11

evet, 8 bazen, 1 hayır yanıtı alınmıştır. Bu aşamada kızların 7'si evet, 5'i bazen derken erkeklerin 4'ü evet, 3'ü bazen, 1'i hayır seçeneğine yönelmiştir.

Gereksiz sözcüklerin akranlarının konuşmasına yansımadağı yönündeki maddeye ön testte 12 evet, 6 bazen ve 2 hayır cevabı alınmıştır. Kızların 6'sı evet, 4'ü bazen, 2'si hayır; erkeklerin 6'sı evet, 2'si bazen demıştır. Son testte ise diğere bulgulardan farklı olarak evet sayısı değışmezken bazen yanıtı 8'e yükselmiştir. Kızların 7'si evet ve 5'i bazen, erkeklerin 5'i evet 3'ü bazen seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddede kızların olumlu yöndeki tercihleri kısmen artarken erkeklerin görüşü olumlu yönde gelişmemiş aksine evet sayısı azalmıştır.

Arkadaşlarının konuşurken doğru yerde durak yaptığı konusunda görüş bildiren katılımcılar ön testte 11 evet, 7 bazen, 2 hayır yanıtı verirken kızların 8'i ve erkeklerin 3'ü evet, kızların 4'ü ve erkeklerin 3'ü bazen, erkeklerin 2'i hayır demeyi tercih etmiştir. Son testte 15 evet, 5 bazen cevabı alınırken kızların 10'u ve erkeklerin 5'i evet, kızların 2'si ve erkeklerin 3'ü evet yanıtına yönelmiştir. Bu maddede olumlu görüşlerin arttığı görülmektedir.

Arkadaşlarının konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapması konusunda görüş bildiren katılımcılar ön testte 10 evet, 8 bazen, 2 hayır yanıtı vermiş; bu yanıtlarda kızlar 7 ve erkekler 3 evet, kızlar 3 ve erkekler 5 bazen, kızlar 2 hayır yanıtı vermiştir. Son testte 13 evet, 7 bazen cevabı alınmış; evet yanıtının 10'u kızlardan ve 3'ü erkeklerden, bazen yanıtının 2'si kızlardan ve 5'i erkeklerden alınmıştır. Kızlarda olumlu görüşler gelişirken erkeklerin akranları hakkındaki görüşleri değışmemiştir.

Ön testte katılımcılar, arkadaşlarının konuşurken doğru şekilde vurgu yaptıkları konusundaki maddeye 10 evet, 8 bazen, 2 hayır yanıtı gelmiştir. Bu yanıtlarda kızlardan 7 evet, 5 bazen; erkeklerden 3 evet, 3 bazen 2 hayır cevabı gelmiştir. Son testteki yanıtlarda evet 12, bazen 8 kişiden gelirken kızların 9'u ve erkeklerin 3'ü evet, kızların 3'ü ve erkeklerin 5'i bazen seçeneğini tercih etmiştir. Katılımcıların bir kısmı arkadaşlarında konuyla ilgili gelişim gözlemlemiştir.

Akranlarının konuşurken ölçünlü dili kullandığını düşünen katılımcılar ön testte 12 evet, 7 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Bu aşamada kızlardan 7 evet, 5 bazen; erkeklerden 5 evet, 2 bazen, 1 hayır cevabı alınmıştır. Son testte 17 evet, 3 bazen yanıtı alınmıştır. Akranlara karşı olumlu görüşlerin arttığı bu aşamada kızlar 10 evet, 2 bazen; erkekler 7 evet, 1 bazen yanıtı vermiştir.

Akran değerlendirmeye yönelik son maddede kontrol grubu, ön testte arkadaşlarının beden dilini etkili kullanımına ilişkin 9 evet, 11 bazen yanıtı vermiştir. Kızlardan 6 evet, 6 bazen; erkeklerden 3 evet, 5 bazen cevabı alınmıştır. Son testte 17 kişi evet, 3 kişi bazen demiş; kızların 10'u ve erkeklerin 7'si evet, kızların 2'si ve erkeklerin 1'i bazen şikkına yönelmiştir. Bu maddede öğrencilerin akranlarıyla ilgili olumlu görüşleri fark edilir derecede artmıştır.

Kontrol grubunun akran değerlendirmede verdiği yanıtlarda, kontrol listelerinin genelinde olduğu gibi olumlu seçenekler yoğunluktadır. Öğrenciler akranlarının konuşma becerisini uygulama öncesinde büyük oranda yeterli bulmuşlardır. Uygulama sonrasında da olumlu yanıtlarda artış görülmüş; sorun yaşayan öğrencilerin miktarı ve sorun yaşanan madde sayısı iyice düşmüştür. Sesleri doğru olarak çıkarma, anlamsız ses ve sözcükler çıkarma ve beden dili ön testte en düşük evet yanıtına sahip maddeler olsa da son testte olumlu yanıtların oranı yükselmiştir. Ancak maddelerin hemen hemen yarısında kontrol grubunun ön test ve son test yanıtları arasındaki farkın çok yüksek olmaması dikkat çeker. Bu durumda arkadaşlarının konuşma becerisinden memnuniyet duyan öğrencilerin uygulama sürecinin akranları üzerindeki olumlu etkisi konusunda daha temkinli bir yaklaşım gösterdikleri düşünülebilir.

4.1.1.4. z Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulgularının Karşılaştırılması

Daha nceki başlıklarda ayrı ayrı sunulan öz ve Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri'ne ait bulgular, bu aşamada karşılaştırılarak benzer veya farklı yönleri keşfedilmeye çalışılmıştır.

4.1.1.4.1. Deney Grubu z Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulguları

Deney grubunun öz ve Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 25.
Deney Grubu Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları

Madde	Test	Araç	Evet		Bazen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
1. Konuşurken nefes alışverişimi doğru ayarlarım. / Arkadaşım konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar.	Ön test	Öz	12	60	7	35	1	5
		Akran	11	55	8	40	1	5
	Son test	Öz	19	95	1	5	-	-
		Akran	16	80	3	15	1	10
2. Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarırım. / Arkadaşım konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır.	Ön test	Öz	11	55	9	45	-	-
		Akran	12	60	7	35	1	5
	Son test	Öz	19	95	1	5	-	-
		Akran	19	95	1	5	-	-
3. Konuşurken sesleri karıştırmam. / Arkadaşım konuşurken sesleri karıştırmaz.	Ön test	Öz	12	60	7	35	1	5
		Akran	11	55	9	45	-	-
	Son test	Öz	16	80	4	20	-	-
		Akran	16	80	4	20	-	-
4. Konuşurken sesleri atlamam. / Arkadaşım konuşurken sesleri atlamaz.	Ön test	Öz	15	75	5	25	-	-
		Akran	13	65	6	30	1	5
	Son test	Öz	19	95	1	5	-	-
		Akran	17	85	3	15	-	-
5. Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarırım. / Arkadaşım konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Öz	17	85	2	10	1	5
		Akran	15	75	5	25	-	-
	Son test	Öz	18	90	2	10	-	-
		Akran	19	95	1	5	-	-
6. Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarırım. / Arkadaşım konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Öz	15	75	5	15	-	-
		Akran	14	70	4	20	2	10
	Son test	Öz	20	100	-	-	-	-
		Akran	17	85	3	15	-	-
7. Konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim. / Arkadaşım konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Öz	14	70	5	25	1	5
		Akran	11	55	7	35	2	10
	Son test	Öz	18	90	2	10	-	-
		Akran	16	80	4	20	-	-
8. Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ederim. / Arkadaşım konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Öz	12	60	6	30	2	10
		Akran	11	55	9	45	-	-
	Son test	Öz	17	85	2	10	1	5
		Akran	18	90	2	10	-	-
9. Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanırım. / Arkadaşım konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır.	Ön test	Öz	13	65	5	25	2	10
		Akran	14	70	6	30	-	-
	Son test	Öz	17	85	2	10	1	5
		Akran	16	80	4	20	-	-
10. Konuşurken ses tonumu iyi ayarlarım. / Arkadaşım konuşurken ses tonunu iyi ayarlar.	Ön test	Öz	12	60	6	30	2	10
		Akran	10	50	7	35	3	15
	Son test	Öz	16	80	3	15	1	5
		Akran	13	65	7	35	-	-

Tablo 25.

Deney Grubu Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Araç	Evet		Bazen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
11. Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hıı gibi) çıkarmam. / Arkadaşım konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hıı gibi) çıkarmaz.	Ön test	Öz	6	30	9	45	5	25
		Akran	7	35	10	50	3	15
	Son test	Öz	12	60	7	35	1	5
		Akran	13	65	6	30	1	5
12. Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmam. / Arkadaşım konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmaz.	Ön test	Öz	8	40	8	40	4	20
		Akran	9	45	10	50	1	5
	Son test	Öz	12	60	8	40	-	-
		Akran	13	65	6	30	1	5
13. Konuşurken doğru yerlerde durak yaparım. / Arkadaşım konuşurken doğru yerlerde durak yapar.	Ön test	Öz	11	55	6	30	3	15
		Akran	8	40	11	55	1	5
	Son test	Öz	12	60	7	35	1	5
		Akran	13	65	7	35	-	-
14. Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yaparım/ Arkadaşım konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar	Ön test	Öz	10	50	8	40	2	10
		Akran	8	40	10	50	2	10
	Son test	Öz	14	70	6	30	-	-
		Akran	15	75	5	25	-	-
15. Konuşurken doğru şekilde vurgu yaparım. / Arkadaşım konuşurken doğru şekilde vurgu yapar.	Ön test	Öz	9	45	10	50	1	5
		Akran	10	50	7	35	3	15
	Son test	Öz	12	60	8	40	-	-
		Akran	13	65	6	30	1	5
16. Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanırım. / Arkadaşım konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır.	Ön test	Öz	13	65	6	30	1	5
		Akran	11	55	7	35	2	10
	Son test	Öz	14	70	6	30	-	-
		Akran	16	80	4	20	-	-
17. Konuşurken beden dilim, anlattığımı daha etkili kılar. / Arkadaşım konuşurken beden dili, anlattığımı daha etkili kılar.	Ön test	Öz	10	50	8	40	2	10
		Akran	9	45	9	45	2	10
	Son test	Öz	14	70	6	30	-	-
		Akran	16	80	4	20	-	-

Deney grubunun ilk maddenin ön testinde öz değerlendirmede 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; akran değerlendirmede 11 evet, 8 bazen ve 1 hayır yanıtı vererek birbirine yakın değerler sunmuştur. Son testte ise öz değerlendirmede 19 evet, 1 bazen; akran değerlendirmede 16 evet, 3 bazen yanıtı vermiştir. Bulgulara göre nefes kullanımı söz konusu olduğunda katılımcılar öz değerlendirmede daha olumlu bir yaklaşım sergilemiş, ancak akranlarının gelişimini de göz ardı etmemiştir.

Listelerin ikinci maddesi seslerin doğru olarak çıkarılmasıdır ve ön testte katılımcılar öz değerlendirme için 11 evet, 9 bazen; akran değerlendirme için 12 evet, 7

bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Akran değerlendirmede kısmen olumsuz bir yaklaşım olsa da değerler birbirine yakındır. Son testte ise hem öz hem de akran değerlendirme bulguları 19 evet, 1 bazen olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, bu konuda kendileri ve akranları için oldukça yüksek düzeyde bir gelişimin sağlandığı görüşündedirler.

Deney grubu, uygulama öncesinde sesleri karıştırma konusundaki maddeye öz değerlendirmede 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; akran değerlendirmede 11 evet, 9 bazen cevabı vermiştir. Oldukça yakın olan bu veriler son testte hem öz hem de akran değerlendirme için 16 evet, 4 bazen olarak değişmiştir. Bu maddede de katılımcılar hem kendileri için hem de arkadaşları için sürecin verimli geçtiğini hissettirmişlerdir.

Konuşurken sesleri atlamama konusunda ön test verileri öz değerlendirmede 15 evet, 5 bazen; akran değerlendirmede 13 evet, 6 bazen, 1 hayır olarak belirlenmiştir. Arada ciddi farklılık olmasa da katılımcılar akranlarını değerlendirirken olumsuz görüşlere daha fazla yönelebilmişlerdir. Son testte öz değerlendirme 19 evet, 1 bazen; akran değerlendirme 17 evet, 3 bazen sonucunu vermiş; katılımcılar yine kendi lehlerine olacak şekilde her iki listede konuya ilişkin gelişim sağlandığı görüşünü yansıtmışlardır.

Katılımcılar “k” sesinin doğru şekilde çıkarılmasına ilişkin maddenin ön testinde öz değerlendirme için 17 evet, 2 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme için 15 evet, 5 bazen yanıtı vermiştir. Birbirine yakın olan bu değerler son testte öz değerlendirme için 18 evet, 2 bazen; akran değerlendirme için 19 evet, 1 bazen olmuştur. Bu maddede katılımcılar genel görüşün aksine akran değerlendirmede öz değerlendirmeye oranla daha fazla olumlu görüş kullanmıştır.

Deney grubu öğrencileri, “h” sesinin doğru şekilde çıkarılmasına ilişkin maddeye ön testte öz değerlendirme için 15 evet, 5 bazen; akran değerlendirme için 14 evet, 4 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Akran değerlendirmede daha olumsuz bir yaklaşım sergilense de her iki bulguda da evet sayısının yüksek olduğu görülür. Son testte öz değerlendirme tüm katılımcılar evet derken arkadaşlarına ilişkin görüşlerini 17 evet ve 3 bazen ile ortaya koymuşlardır. Bu maddede de süreç olumlu görüşlerin artmasına neden olurken öz değerlendirmede olumlu cevaplara daha fazla yer verilmektedir.

Konuşma sırasında “ğ” sesinin olduğu kelimeleri telaffuz etme konusundaki bulgulara göre katılımcılar ön testte öz değerlendirme için 14 evet, 5 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme için 11 evet, 7 bazen, 2 hayır yanıtı kullanmıştır. Son testte öz

değerlendirme 18 evet, 2 bazen; akran değerlendirme 16 evet, 4 bazen şeklinde değişmiştir. Katılımcılar hem kendileri hem de arkadaşları için bir gelişim öngörmüş, ancak her iki aşamada da öz değerlendirmede daha olumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir.

Sözcüklerin doğru şekilde telaffuz edilmesi yönündeki maddeye ilk aşamada öz değerlendirme için 12 evet, 6 bazen, 2 hayır; akran değerlendirme için 11 evet, 9 bazen yanıtı verilmiştir. Son testte öz değerlendirme verileri 17 evet, 2 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme verileri 18 evet, 2 bazen olarak ortaya çıkmıştır. Bu konudaki bulgularda öz değerlendirme sürecinde akranlara oranla kısmen daha olumsuz bir yaklaşımın sergilenmiş olması dikkat çekicidir.

Sözcüklere gelen eklerin doğru kullanımı hakkındaki bulgulara göre öz değerlendirmede 13 evet, 5 bazen, 2 hayır; akran değerlendirmede 14 evet ve 6 hayır cevabı alınmıştır. Son testte ise öz değerlendirme 17 evet, 2 bazen, 1 hayır; akran değerlendirmede 16 evet, 4 bazen yanıtı gelmiştir. Deney grubu kendisini değerlendirirken hayır, arkadaşlarını değerlendirirken ise bazen seçeneğine daha fazla yer verse de bu sonuçlar birbirinden çok uzak değildir ve sürece yönelik olumlu bir yaklaşım mevcuttur.

Ses tonunun konuşma sürecinde ayarlanmasına ilişkin verilerde ön test bulguları öz değerlendirme için 12 evet, 6 bazen, 2 hayır; akran değerlendirme için 10 evet, 7 bazen, 3 hayır şeklindedir. Son testte öz değerlendirme oranları 16 evet, 3 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme oranları ise 13 evet, 7 bazen olarak değişmiştir. Katılımcılar sürecin başında akranlarına karşı daha olumsuz değerlendirmelerde bulunmuş; süreç sonunda ise hem kendileri hem de akranları için daha olumlu veriler sunmuştur. Dikkat çeken en önemli husus, öz değerlendirmede hayır cevabı son test bulgularında da yer alırken aynı aşamada akran değerlendirmede hayır şikkının verilmemesidir.

On birinci madde, konuşmanın akışını bozan anlamsız seslerin kullanılmaması ile ilgilidir ve buradaki ön test yanıtları öz değerlendirmede 6 evet, 9 bazen, 5 hayır; akran değerlendirmede 7 evet, 10 bazen, 3 hayır şeklindedir. Bu maddede katılımcılar kendilerini değerlendirirken akranlarına göre daha fazla olumsuz şıkka yönelmiştir. Son testte ise öz değerlendirme 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme 13 evet, 6 bazen, 1 hayır şeklindedir. Bulgulara göre katılımcılar, sürecin kendileri ve arkadaşları için gelişim sağladığını düşünmektedirler.

Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcüklerin kullanılmadığını varsayan maddeye yönelik dönütler öz değerlendirilmede 8 evet, 8 bazen, 4 hayır; akran değerlendirilmede 9 evet, 10 bazen, 1 hayır olarak belirlenmiştir. Ön testte grubun kendilerini değerlendirirken olumsuz maddelere daha fazla yer vermesi dikkat çekmektedir. Son testte ise öz değerlendirme bulguları 12 evet, 8 bazen; akran değerlendirme bulguları 13 evet, 6 bazen, 1 hayır olarak ortaya çıkmıştır. Deney grubunun öz değerlendirilmedeki olumsuz yaklaşımı son testte azalırken akranları ve kendileri için sürecin gelişim sağladığını düşündüklerini de ortaya koymuşlardır.

Konuşma sırasında doğru yerlerde durak yapılmasını ele alan maddenin ön testinde öz değerlendirme için 11 evet, 6 bazen, 3 hayır; akran değerlendirme için 8 evet, 11 bazen, 1 hayır yanıtı elde edilmiştir. Uygulama sonundaki verilerde ise öz değerlendirilmeden 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; akran değerlendirilmeden 13 evet, 7 bazen cevabı alınmıştır. Bu maddede katılımcıların akranlarının gelişimini daha olumlu yönde değerlendirirken kendileri hakkındaki düşüncelerini pek fazla değiştirmemiş olduğu görülür.

Konuşma sürecinde anlamlı şekilde tonlama yapılmasını içeren konuya ilişkin ön test sürecinde öz değerlendirme bulguları 10 evet, 8 bazen, 2 hayır; akran değerlendirme bulguları 8 evet, 10 bazen, 2 hayır olarak belirlenmiştir. Son testte ise öz değerlendirme için 14 evet, 6 bazen; akran değerlendirme için 15 evet, 5 bazen yanıtı elde edilmiştir. Konuyla ilgili belirli bir gelişimin sağlandığı kabul edilen bu yanıtlarda rakamlar birbirine yakın olsa da ön testte katılımcıların kendi lehlerine, son testte ise arkadaşları lehine karar vermesi dikkat çeken bir husustur.

Konuşurken doğru şekilde vurgu yapıldığını varsayan maddeye gelindiğinde ön testte öz değerlendirme için 9 evet, 10 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme için 10 evet, 7 bazen, 3 hayır yanıtı alınmıştır. Bu yanıtlar son testte öz değerlendirme için 12 evet, 8 bazen; akran değerlendirme için 13 evet, 6 bazen, 1 hayır olarak güncellenmiştir. Verilen yanıtlarda hem öz hem de akran değerlendirilmede benzer rakamların alındığı, katılımcıların kısıtlı da olsa bir gelişim yaşandığını kabul ettiği fark edilir.

Konuşmada ölçünlü dilin kullanıldığını belirten konudaki ön test bulguları öz değerlendirme için 13 evet, 6 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme için 11 evet, 7 bazen, 2 hayır olarak belirlenmiştir. Son teste ait yanıtlarda öz değerlendirme 14 evet, 6 bazen; akran değerlendirilmede 16 evet, 4 bazen ile yanıtlanmıştır. Bu maddede dikkat çeken

husus ön testte kendileri lehine daha olumlu görüş bildiren katılımcıların son testte akranlarının gelişimine daha fazla olumlu dönüt vermiş olmasıdır.

Deney grubunun beden dilinin etkili biçimde kullanıldığını belirten son maddeye verdiği uygulama öncesi yanıtlar öz değerlendirmede 10 evet, 8 bazen, 2 hayır; akran değerlendirmede 9 evet, 9 bazen 2 hayır olmuştur. Uygulama sonrasında ise görüşler öz değerlendirme için 14 evet, 6 bazen; akran değerlendirme için 16 evet, 4 bazen şeklindedir.

Deney grubuna ait öz ve akran değerlendirme bulguları karşılaştırıldığında, tüm maddelerde gelişim sağlandığı fark edilmektedir. Ön testte her iki değerlendirmenin de düşük evet yanıtı aldığı maddeleri anlamsız ses ve sözcükler oluşturur. Bazı maddelerde öz, bazılarında akran değerlendirmeye ait olumlu yanıtların oranı daha fazladır. Bulgularda en dikkat çekici husus ise özellikle son testte akran değerlendirmede kısmında yer alan olumlu maddelerdeki artışın miktarıdır. Deney grubu, son testte evet yanıtına akranları için kendilerine oranla daha fazla yönelmiş; ön testte daha düşük olan evet yanıtları son testte ya öz değerlendirmedeki yanıtları geçmiş ya da aradaki fark kapanmıştır. Deney grubunun özellikle süreç sonunda arkadaşlarında meydana gelen değişimi kendilerine oranla daha olumlu düzeyde gördüğü söylenebilir. Bulgulara göre deney grubu kendilerini değerlendirirken daha temkinli davranmış, akranlarını değerlendirirken ise pozitif yönde bir yaklaşımı tercih etmiştir.

4.1.1.4.2. Kontrol Grubu Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulguları

Kontrol grubunun Öz ve Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 26.

Kontrol Grubu Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları

Madde	Test	Araç	Evet		Bazen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
1. Konuşurken nefes alışverişimi doğru ayarlarım. / Arkadaşım konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar.	Ön test	Öz	15	75	4	20	1	5
		Akran	12	6	7	35	1	5
	Son test	Öz	20	100	-	-	-	-
		Akran	19	95	1	5	-	-
2. Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarırım. / Arkadaşım konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır.	Ön test	Öz	12	60	8	40	-	-
		Akran	8	40	12	60	-	-
	Son test	Öz	18	90	2	10	-	-
		Akran	15	75	5	25	-	-
3. Konuşurken sesleri karıştırmam. / Arkadaşım konuşurken sesleri karıştırmaz.	Ön test	Öz	12	60	6	30	2	10
		Akran	10	50	9	45	1	5
	Son test	Öz	18	90	2	10	-	-
		Akran	17	85	2	10	1	5
4. Konuşurken sesleri atlamam. / Arkadaşım konuşurken sesleri atlamaz.	Ön test	Öz	11	55	8	40	1	5
		Akran	10	50	8	40	2	10
	Son test	Öz	17	85	3	15	-	-
		Akran	17	85	3	15	-	-
5. Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarırım. / Arkadaşım konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Öz	12	60	8	40	-	-
		Akran	13	65	6	35	1	5
	Son test	Öz	18	90	2	10	-	-
		Akran	16	80	4	20	-	-
6. Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarırım. / Arkadaşım konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Öz	15	75	5	25	-	-
		Akran	16	80	3	15	1	5
	Son test	Öz	19	95	1	5	-	-
		Akran	18	90	2	10	-	-
7. Konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim. / Arkadaşım konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Öz	11	55	9	45	-	-
		Akran	15	75	3	15	2	10
	Son test	Öz	15	75	5	25	-	-
		Akran	17	85	2	10	1	5
8. Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ederim. / Arkadaşım konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Öz	13	65	5	25	2	10
		Akran	12	60	8	40	-	-
	Son test	Öz	17	85	3	15	-	-
		Akran	15	75	5	25	-	-
9. Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanırım. / Arkadaşım konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır.	Ön test	Öz	8	40	9	45	3	15
		Akran	10	50	7	35	3	15
	Son test	Öz	17	85	3	15	-	-
		Akran	15	75	4	20	1	5
10. Konuşurken ses tonumu iyi ayarlarım. / Arkadaşım konuşurken ses tonunu iyi ayarlar.	Ön test	Öz	9	45	8	40	3	15
		Akran	10	50	10	50	-	-
	Son test	Öz	16	80	4	20	-	-
		Akran	16	80	4	20	-	-

Tablo 26.
Kontrol Grubu Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Araç	Evet		Bazen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
11. Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hıı gibi) çıkarmam. / Arkadaşım konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hıı gibi) çıkarmaz.	Ön test	Öz	9	45	9	45	2	10
		Akran	8	40	8	40	4	20
	Son test	Öz	14	70	6	30	-	-
		Akran	11	55	8	40	1	5
12. Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmam. / Arkadaşım konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmaz.	Ön test	Öz	9	45	11	55	-	-
		Akran	12	60	6	30	2	10
	Son test	Öz	15	75	5	25	-	-
		Akran	12	60	8	40	-	-
13. Konuşurken doğru yerlerde durak yaparım. / Arkadaşım konuşurken doğru yerlerde durak yapar	Ön test	Öz	9	45	10	50	1	5
		Akran	11	55	7	25	2	10
	Son test	Öz	14	70	6	30	-	-
		Akran	15	75	5	25	-	-
14. Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yaparım/ Arkadaşım konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar.	Ön test	Öz	10	50	9	45	1	5
		Akran	10	50	8	40	2	10
	Son test	Öz	13	65	7	35	-	-
		Akran	13	65	7	35	-	-
15. Konuşurken doğru şekilde vurgu yaparım. / Arkadaşım konuşurken doğru şekilde vurgu yapar.	Ön test	Öz	6	30	14	70	-	-
		Akran	10	50	8	40	2	10
	Son test	Öz	13	65	7	35	-	-
		Akran	12	60	8	40	-	-
16. Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanırım. / Arkadaşım konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır.	Ön test	Öz	13	65	7	35	-	-
		Akran	12	60	7	35	1	5
	Son test	Öz	17	85	3	15	-	-
		Akran	17	85	3	15	-	-
17. Konuşurken beden dilim, anlattığımı daha etkili kılar. / Arkadaşım konuşurken beden dili, anlattığımı daha etkili kılar.	Ön test	Öz	10	50	8	40	2	10
		Akran	9	45	11	55	-	-
	Son test	Öz	16	80	3	15	1	10
		Akran	17	85	3	15	-	-

Kontrol grubu, nefes alışverişinin doğru ayarlanmasına dikkat çeken ilk maddenin ön testinde öz değerlendirme için 15 evet, 4 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme için 12 evet, 7 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Son testteki verilere bakıldığında öz değerlendirmede katılımcıların tamamı, akran değerlendirmede ise 19'u evet derken tek bazen cevabı yine akran değerlendirmeden gelmiştir. Uygulama öncesi zaten yüksek olan evet cevabı son testte de artarak hem öz hem de akran değerlendirme için önemli oranda yükselmiştir. Sürecin gelişim sağladığının kabul edildiğine işaret

eden bu verilerde dikkat çekici olan ise ön testte akran değerlendirmede, öz değerlendirmeye oranla daha fazla olan olumsuz yanıtların son testte azalmış olmasıdır.

Konuşurken seslerin doğru olarak çıkarıldığını varsayan maddeye ön testte öz değerlendirme için 12 evet, 8 bazen; akran değerlendirme için 8 evet, 12 bazen yanıt alınmıştır. Son testte öz değerlendirme yanıtları 18 evet, 2 bazen; akran değerlendirme yanıtları ise 15 evet, 5 bazen olarak belirlenmiştir. Bulgularda öz değerlendirmede olumlu yanıtlar akranlara göre daha yüksek oranda olsa da katılımcılar sürecin hem kendileri hem de akranları için gelişim sağlamaya yardımcı olduğunu düşünmüşlerdir.

Seslerin konuşma sırasında karıştırılmadığını varsayan maddede ön test bulguları, öz değerlendirme için 12 evet, 6 bazen, 2 hayır; akran değerlendirme için 10 evet, 9 bazen, 1 hayır şeklindedir. Son testte ise yanıtlar öz değerlendirmede 18 evet, 2 bazen; akran değerlendirmede 17 evet, 2 bazen, 1 hayır olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, ön testte benzer yanıtlar vermenin yanı sıra sürecin kendileri ve arkadaşları için gelişim sağladığı düşüncesini ortaya koymuşlardır.

Konuşurken seslerin atlanmadığını vurgulayan maddeye yönelik ön test bulgularına göre öz değerlendirmede katılımcıların 11'i evet, 8'i bazen, 1'i hayır; akran değerlendirmede 10'u evet, 8'i bazen, 2'si hayır demiştir. Birbirine yakın olan bu yanıtlar son testte eşitlenmiş, katılımcılar hem öz hem de akran değerlendirme için 17 evet ve 3 bazen yanıtı vermiştir. Öğrenciler böylece bu konudaki gelişimin etkili olduğu görüşünü ortaya koymuştur.

Beşinci maddenin konusu konuşurken “k” sesinin doğru şekilde çıkarılmasıdır ve katılımcılar ön testte bu madde için öz değerlendirmede 12 evet, 8 bazen; akran değerlendirmede 13 evet, 6 bazen, 1 hayır cevabı vermişlerdir. Son testte ise öz değerlendirme için 18 evet, 2 bazen; akran değerlendirme için 16 evet, 4 bazen yanıtı elde edilmiştir. Bu konudaki görüşlerde yine belirli bir gelişimin kabul edildiği ancak bu gelişimde öz değerlendirme bulgularının daha yüksek oranda olumlu yönde olduğu fark edilmektedir.

Öğrenciler, “h” sesinin doğru şekilde çıkarıldığını varsayan maddeye ön testte öz değerlendirme için 15 evet, 5 bazen; akran değerlendirme için 16 evet, 3 bazen, 1 hayır yanıtı vermişlerdir. Birbirine yakın ve ön test için yüksek oranda olumlu sayılabilecek bu yanıtlar son test için öz değerlendirmede 19 evet, 1 bazen; akran değerlendirmede 18 evet, 2 bazen şeklinde yine yüksek oranda olumludur.

Konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz etmeye yönelik maddeye ilişkin ön test bulguları öz değerlendirme için 11 evet, 9 bazen; akran değerlendirme için 15 evet, 3 bazen, 2 hayır şeklindedir. Bu maddede katılımcılar kendilerini ve akranlarını değerlendirirken arkadaşları lehine davranmış; kendileri için daha temkinli bir yorumda bulunmuştur. Son testte ise öz değerlendirmeye 15 evet, 5 bazen; akran değerlendirmeye 17 evet, 2 bazen, 1 hayır yanıtı alınmıştır. Ön test sırasında elde edilen değerlerin kısmi bir artış gösterdiği son test bulgularında yine birbirine yakın değerler elde edilmiş, akran değerlendirmedeki tek hayır cevabı ise değişmemiştir.

Konuşurken sözcüklerin doğru şekilde telaffuz edilmesine değinilen maddede, öz değerlendirme için 13 evet, 5 bazen, 2 hayır; akran değerlendirme için 12 evet, 8 bazen yanıtı ön test sürecinde alınmıştır. Son testte ise yanıtlar öz değerlendirme için 17 evet, 3 bazen; akran değerlendirme için 15 evet, 5 bazen şeklinde değişim göstermiştir. Katılımcıların bir kısmı sürecin hem kendileri hem de arkadaşları için olumlu geçtiğini düşünerek evet cevabının sayısını arttırmış olsa da bu artışı öz değerlendirmede kendi lehlerine daha fazla kullanmışlardır.

Kontrol grubunun konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma konusundaki değerlendirmeleri ön testte kendileri için 8 evet, 9 bazen, 3 hayır; akranları için 10 evet, 7 bazen, 3 hayır şeklindedir. Kısmen akranları lehine olsa da benzer olan bu veriler son testte öz değerlendirme için 17 evet, 3 bazen; akran değerlendirme için 15 evet, 4 bazen, 1 hayır olarak değişmiştir. Son testte katılımcılar yine hem kendileri hem de akranları için sürecin gelişim sağladığını düşünmüşlerdir. Ancak ön testten farklı olarak olumlu cevapların öz değerlendirme için daha yüksek olduğu fark edilmektedir.

Değerlendirme formlarındaki 10. maddenin yoğunlaştığı konu, konuşma sırasında ses tonunun iyi ayarlanmasıdır ve ön testte öz değerlendirme için 9 evet, 8 bazen, 3 hayır; akran değerlendirme için 10 evet, 10 bazen yanıtı alınmıştır. Son testte ise yanıtlar hem öz hem de akran değerlendirme için 16 evet ve 4 bazen olarak belirlenmiştir. Bulgular, sürecin gelişim sağladığı konusundaki görüşleri ortaya koyar. Ayrıca ön testte akran değerlendirmeye göre daha fazla olumsuz yanıt taşıyan öz değerlendirmedeki bulgular farklılaşmış ve olumlu yanıtlar öne çıkmıştır.

Konuşmanın akışını bozan seslerin çıkarılmadığını varsayan maddenin ön testinde katılımcılar öz değerlendirme için 9 evet, 9 bazen, 2 hayır; akran değerlendirme

için 8 evet, 8 bazen, 4 hayır yanıtını vermiştir. Daha sonraki aşamada ise öz değerlendirme için 14 evet, 6 bazen; akran değerlendirme için 11 evet, 8 bazen, 1 hayır cevabı alınmıştır. Her iki aşamada da öz değerlendirmedeki rakamlar, akran değerlendirmeye göre daha yüksek oranda olumlu nitelik taşımaktadır. Ayrıca arkadaşlarının süreç içerisindeki gelişimini katılımcılar kendilerine oranla daha sınırlı tutmuştur.

Konuşmanın akışını bozan sözcüklerin kullanılmaması yönündeki maddede ön test sürecinde öz değerlendirme için 9 evet, 11 bazen; akran değerlendirme için 12 evet, 6 bazen, 2 hayır cevabı alınmıştır. Son testte ise yanıtlar öz değerlendirme için 15 evet, 5 bazen; akran değerlendirme için 12 evet, 8 bazen şeklinde ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre katılımcılar sürecin kendileri için olumlu yönde gelişim sağladığını kabul ederken arkadaşlarının çok az bir kısmı için görüşlerini değiştirmişlerdir.

Konuşurken doğru yerde durak yapıldığını vurgulayan konudaki ön test verileri öz değerlendirmede 9 evet, 10 bazen, 1 hayır; akran değerlendirmede 11 evet, 7 bazen, 2 hayır şeklinde ortaya çıkmıştır. Son teste ait bulgulara göre katılımcılar öz değerlendirme için 14 evet, 6 bazen; akran değerlendirme için 15 evet, 5 bazen şikkını kullanmışlardır. Bu konuda da katılımcılar sürecin hem kendileri hem de akranları için gelişim sağladığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapıldığını varsayan maddeye ilişkin ön test verileri öz değerlendirmede 10 evet, 9 bazen, 1 hayır; akran değerlendirmede 10 evet, 8 bazen, 2 hayır şeklindedir. Son testte ise hem öz hem de akran değerlendirme için 13 evet, 7 bazen yanıtı gelmiştir. Bu konuda katılımcılar kendileri ve arkadaşları için ön testte çok yakın, son testte de benzer yanıtlar vererek yaşadıkları gelişimin ortak biçimde ilerlediğini ortaya koymuşlardır.

Konuşurken doğru şekilde vurgu yapılmasını içeren maddeye ön test sürecinde öz değerlendirme için 6 evet, 14 bazen; akran değerlendirme için 10 evet, 8 bazen, 2 hayır cevabı alınmıştır. Son testte verilen yanıtlar öz değerlendirmede 13 evet, 7 bazen; akran değerlendirmede 12 evet, 8 bazen olarak ortaya çıkmıştır. Ön testte öz değerlendirme için düşük oranda evet alınırken katılımcılar arkadaşlarında kısmi bir değişim olduğunu belirtirmiş; ancak kendileri için çok daha yüksek oranda bir gelişim yaşandığını kabul etmişlerdir.

Konuşurken ölçünlü dilin kullanıldığını varsayan maddeye ön testte verilen cevaplar öz değerlendirme için 13 evet, 7 bazen; akran değerlendirme için 12 evet, 7 bazen, 1 hayır şeklindedir. Son testte ise katılımcılar kendileri ve arkadaşları için 17 evet, 3 bazen cevabı vermişlerdir. Bu maddede de katılımcılar ön testte kendileri ve arkadaşları için benzer, son testte aynı şekilde yanıtlar vermiştir. Ayrıca sürecin belirli bir gelişim sağladığına da bulgulardan ulaşılabilmektedir.

Konuşurken beden dilinin anlatılanı daha etkili kıldığını belirten son maddede katılımcılar ön testte öz değerlendirme için 10 evet, 8 bazen, 2 hayır; akran değerlendirme için 9 evet, 11 bazen yanıtı alınmıştır. Son testte ise öz değerlendirme için 16 evet, 3 bazen, 1 hayır; akran değerlendirme için 17 evet, 3 bazen yanıtı alınmıştır.

Kontrol grubu hem öz hem de akran değerlendirme sürecinde olumlu yanıtlara yönelmiştir. Çoğu madde de yanıtlar iki değerlendirme için de yakın orandadır. Ancak öz değerlendirmeye yönelik olumlu yanıtların oranı biraz daha fazladır. Hatta ön testte akranlarına göre bazı maddelere daha düşük evet cevabı veren katılımcılar, son testte olumlu yanıtların oranını arttırmış ve akranlarının önüne geçmiştir. Bu durumda kontrol grubunun öz değerlendirmede daha pozitif bir yaklaşım sergilediği, akran değerlendirmede daha temkinli davrandığı düşünülebilir.

4.1.2. Gruplar Arası Farklılıklara Yönelik Bulgular

Bu aşamada, konuşma becerisine yönelik uygulamaların gruplar arasında nasıl bir farklılık oluşturduğuna açıklık getirmek amacıyla deney ve kontrol grubundan ön test ve son testte elde edilen nicel bulgular karşılaştırılmıştır.

4.1.2.1. Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen veriler istatistiksel olarak karşılaştırılmış ve uygulamaların gruplar arasında herhangi bir farklılığa neden olup olmadığı; bir farklılık varsa bu durumun anlamlı düzeyde olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Konuya ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 27.

Deney ve Kontrol Grubu Uzman Değerlendirme Ölçeği Ön Test Son Test Bulguları

Sıralar				
	Grup	N	Ortalama Sıralar	Toplam Sıralar
Ön test	Deney	20	23.93	478.50
	Kontrol	20	17.07	314.50
	Toplam	40		
Son test	Deney	20	29.08	581.50
	Kontrol	20	11.93	238.50
	Toplam	40		
Test İstatistikleri^a				
			Ön test	Son test
	Mann-Whitney U		131,500	28,500
	Z		-1,854	-4,641
	p. (Asymp. Sig. [2-tailed])		,068	.000

a. Grouping Variable: Grup

Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, ön test sürecinde elde edilen bulguların anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı ($p. ,065 > ,05$) görülmektedir. Son testte ise deney grubuna ait puanlar yükselirken iki grup arasında anlamlı bir farklılık ($p. ,00 < ,05$) meydana gelmiştir. Böylece, konuşma etkinliklerinin yanı sıra yansıtıcı düşünmeye yönelik uygulamaların yapıldığı deney grubunda, konuşma becerisi açısından elde edilen gelişimin anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2.2. Öz Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Öz Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 28.
Deney ve Kontrol Grupları Öz Değerlendirme Bulguları

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
1. Konuşurken nefes alışverişimi doğru ayarlarım.	Ön test	Deney	12	60	7	35	1	5
		Kontrol	15	75	4	20	1	5
	Son test	Deney	19	95	1	5	-	-
		Kontrol	20	100	-	-	-	-
2. Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarırım.	Ön test	Deney	11	55	9	45	-	-
		Kontrol	12	60	8	40	-	-
	Son test	Deney	19	95	1	5	-	-
		Kontrol	18	90	2	10	-	-
3. Konuşurken sesleri karıştırmam.	Ön test	Deney	12	60	7	35	1	5
		Kontrol	12	60	6	30	2	10
	Son test	Deney	16	80	4	20	-	-
		Kontrol	18	90	2	10	-	-
4. Konuşurken sesleri atlamam.	Ön test	Deney	15	75	5	25	-	-
		Kontrol	11	55	8	40	1	5
	Son test	Deney	19	95	1	5	-	-
		Kontrol	17	85	3	15	-	-
5. Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarırım.	Ön test	Deney	17	85	2	10	1	5
		Kontrol	12	60	8	40	-	-
	Son test	Deney	18	90	2	10	-	-
		Kontrol	18	90	2	10	-	-
6. Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarırım.	Ön test	Deney	15	75	5	15	-	-
		Kontrol	15	75	5	25	-	-
	Son test	Deney	20	100	-	-	-	-
		Kontrol	19	95	1	5	-	-
7. Konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.	Ön test	Deney	14	70	5	25	1	5
		Kontrol	11	55	9	45	-	-
	Son test	Deney	18	90	2	10	-	-
		Kontrol	15	75	5	25	-	-
8. Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ederim.	Ön test	Deney	12	60	6	30	2	10
		Kontrol	13	65	5	25	2	10
	Son test	Deney	17	85	2	10	1	5
		Kontrol	17	85	3	15	-	-
9. Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanırım.	Ön test	Deney	13	65	5	25	2	10
		Kontrol	8	40	9	45	3	15
	Son test	Deney	17	85	2	10	1	5
		Kontrol	17	85	3	15	-	-
10. Konuşurken ses tonumu iyi ayarlarım.	Ön test	Deney	12	60	6	30	2	10
		Kontrol	9	45	8	40	3	15
	Son test	Deney	16	80	3	15	1	5
		Kontrol	16	80	4	20	-	-
11. Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hım gibi) çıkarmam.	Ön test	Deney	6	30	9	45	5	25
		Kontrol	9	45	9	45	2	10
	Son test	Deney	12	60	7	35	1	5
		Kontrol	14	70	6	30	-	-

Tablo 28.

Deney ve Kontrol Grupları Öz Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Evet		Bazen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
12. Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmam	<i>Ön test</i>	Deney	8	40	8	40	4	20
		Kontrol	9	45	11	55	-	-
	<i>Son test</i>	Deney	12	60	8	40	-	-
		Kontrol	15	75	5	25	-	-
13. Konuşurken doğru yerlerde durak yaparım.	<i>Ön test</i>	Deney	11	55	6	30	3	15
		Kontrol	9	45	10	50	1	5
	<i>Son test</i>	Deney	12	60	7	35	1	5
		Kontrol	14	70	6	30	-	-
14. Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yaparım.	<i>Ön test</i>	Deney	10	50	8	40	2	10
		Kontrol	10	50	9	45	1	5
	<i>Son test</i>	Deney	14	70	6	30	-	-
		Kontrol	13	65	7	35	-	-
15. Konuşurken doğru şekilde vurgu yaparım.	<i>Ön test</i>	Deney	9	45	10	50	1	5
		Kontrol	6	30	14	70	-	-
	<i>Son test</i>	Deney	12	60	8	40	-	-
		Kontrol	13	65	7	35	-	-
16. Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanırım.	<i>Ön test</i>	Deney	13	65	6	30	1	5
		Kontrol	13	65	7	35	-	-
	<i>Son test</i>	Deney	14	70	6	30	-	-
		Kontrol	17	85	3	15	-	-
17. Konuşurken beden dilim, anlattığımı daha etkili kılar.	<i>Ön test</i>	Deney	10	50	8	40	2	10
		Kontrol	10	50	8	40	2	10
	<i>Son test</i>	Deney	14	70	6	30	-	-
		Kontrol	16	80	3	15	1	5

Öz değerlendirmedeki ilk maddede katılımcılar nefes alışverişlerini doğru ayarlamalarına ilişkin yorumda bulunurken ön testte deney grubu 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 15 evet, 4 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Hayır oranı eşitken kontrol grubunun bu konuda daha fazla olumlu düşünen katılımcıya sahip olduğu görülür. Son testte de kontrol grubunun tamamı evet derken deney grubundan 19 evet, 1 hayır çıkmıştır. Bu maddede kontrol grubunun az bir farkla da olsa deney grubuna oranla kendilerini daha fazla yeterli gördüğü fark edilmiştir.

Konuşurken seslerin doğru olarak çıkarılmasına yönelik maddenin ön testinde deney grubu 11 evet, 9 bazen; kontrol grubu 12 evet, 8 bazen yanıtı verirken rakamların kontrol grubu lehine küçük bir farklılıkla beraber birbirine yakın olduğu görülür. Son testte deney grubu 19 evet, 1 bazen; kontrol grubu 18 evet, 2 bazen cevabı vermiştir. Bu aşamadaki bulgularda ise deney grubu lehine küçük bir farklılıkla yine iki grup için birbirine benzer şekildedir.

Üçüncü maddede seslerin karıştırılmadığı varsayılırken ön test için deney grubu 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 12 evet, 6 bazen, 2 hayır yanıtı vermiştir. İki grup birbirine oldukça benzerken tek farklılık kontrol grubundaki fazladan bir hayır yanıtıdır. Son testte ise deney grubu 16 evet, 4 bazen; kontrol grubu 18 evet, 2 bazen yanıtı vermiştir. Bu maddede elde edilen bulgular arasında ciddi bir farklılık olmasa da kontrol grubunun olumlu cevaplara deney grubundan daha fazla yönelmesi dikkat çekicidir.

Konuşurken seslerin atlanmadığını varsayan maddeye ön testte deney grubu 15 evet, 5 bazen; kontrol grubu 11 evet, 8 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Deney grubunun daha fazla olumlu yanıt verdiği bu maddenin son testinde deney grubu 19 evet, 1 hayır; kontrol grubu 17 evet, 3 bazen yanıtı vermiştir. Deney grubunun olumlu yöndeki değerlendirmesi bu aşamada da devam ederken kontrol grubundaki katılımcıların da kendileri lehine gelişim kaydettiklerini düşünmüşler ve gruplar arası farkı kısmen kapatmışlardır.

Konuşurken “k” sesinin doğru şekilde çıkarıldığını vurgulayan maddeye ön testte deney grubundan 17 evet, 2 bazen; 1 hayır; kontrol grubundan 12 evet, 8 bazen yanıtı gelmiştir. Bu aşamada iki grup arasında bu maddeye verilen cevaplarda farklılıklar olduğu ve deney grubunun çoğunluğunun konuyla ilgili bir sorun yaşamadıklarını düşündükleri görülür. Son testte ise iki grup da 18 evet, 2 bazen yanıtı vermiş; deney grubunda pek fazla değişim yaşanmazken kontrol grubu aradaki farklılığı kapatarak önemli bir gelişim kaydettiği konusundaki fikrini ortaya koymuştur.

Konuşma sırasında “h” sesinin çıkarılmasına ilişkin maddede deney ve kontrol grupları ön testte 15 evet, 5 bazen yanıtıyla aynı cevabı vermiş; son testte ise deney grubunun tamamı evet derken, kontrol grubundan 19 evet, 1 bazen yanıtı gelmiştir. Bu durumda, ilgili konunun iki grup arasında önemli bir fark yaratacak nitelikte bir durum ortaya koyamadığı düşünülebilir.

Yedinci maddede katılımcılar “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz edilmesi konusundaki değerlendirmeler ön test sürecinde deney grubu için 14 evet, 5 bazen, 1 hayır; kontrol grubu için 11 evet, 9 bazen cevabı verilmiştir. Deney grubu lehine olan bu durum son testte de devam ederken deney grubu için 18 evet, 2 bazen; kontrol grubu için 15 evet, 5 bazen yanıtı verilmiştir. Bu maddede hem

uygulama öncesi hem de sonrasındaki bulgular, deney grubunun bu konuya daha olumlu yaklaştığını göstermiştir.

Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz etmeye yönelik maddeye ön testte deney grubu 12 evet, 6 bazen, 2 hayır; kontrol grubu 13 evet, 5 bazen, 2 hayır yanıtı vermiştir. Son testte ise deney grubu 17 evet, 2 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 17 evet, 3 bazen yanıtı vermiştir. Bulgular bu konuyla ilişkili olarak hem ön testte hem de son testte deney ve kontrol grupları arasında belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Konuşurken sözcüklere gelen eklerin doğru kullanımına ilişkin öz değerlendirme sürecinde ön test yanıtları deney grubu için 13 evet, 5 bazen, 2 hayır; kontrol grubu için 8 evet, 9 bazen, 3 hayır şeklindedir. Bu aşamada deney grubunun olumlu cevaplarda belirgin oranda önde olduğu görülür. Son testte ise deney grubu 17 evet, 2 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 17 evet, 3 bazen yanıt vermiştir. Son test bulguları, deney grubunun daha temkinli davrandığını ancak kontrol grubunun ön testteki düşük evet yanıtına rağmen oldukça yüksek oranda olumlu şıklara yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Onuncu maddede konuşurken ses tonunun iyi ayarlanması konusu ele alınırken ön testte deney grubu 12 evet, 6 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 9 evet, 8 bazen, 3 hayır cevabı vermiştir. Son testte deney grubunun yanıtları 16 evet, 3 bazen, 1 hayır; kontrol grubunun yanıtları ise 16 evet, 4 bazen olarak belirlenmiştir. Bir önceki maddede olduğu gibi bu konuda da kontrol grubu ön testteki düşük evet cevabına rağmen son testte deney grubundan daha yüksek oranda olumlu cevaplara yönelmiştir.

Ön testte düşük olumlu cevap oranına sahip maddelerden biri olan konuşmanın akışını bozan seslerin çıkarılmaması konusundaki ön test yanıtları deney grubu için 6 evet, 9 bazen, 5 hayır; kontrol grubu için 9 evet, 9 bazen, 2 hayır şeklindedir. Bu aşamada deney grubunun cevaplarında olumsuz ifadeler daha çok yer tutmuştur. Son testte ilişkin bulgularda ise deney grubundan 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; kontrol grubundan 14 evet, 6 bazen yanıtı alınmıştır. Ön testteki gibi bu aşamada da deney grubu olumsuz şıklara kontrol grubuna oranla daha fazla yönelmiştir.

Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcüklerin kullanılmadığını varsayan maddeye ait ön test bulgularında deney grubunun 8 evet, 8 bazen, 1 hayır; kontrol grubunun 9 evet, 11 bazen yanıtı verdiği görülür. Son testteki cevaplar deney grubu için 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; kontrol grubu için 15 evet, 5 bazen olarak değişir. Her iki

aşamada da deney grubunun kontrol grubuna oranla olumsuz yanıtlara daha fazla yer vermesi bu konuyla ilgili olarak dikkat çeken bir husustur.

Öz değerlendirmede üzerinde durulan bir diğer madde konuşurken doğru yerlerde durak yapılmasıdır ve bu konudaki ön test bulguları deney grubu için 11 evet, 6 bazen, 3 hayır; kontrol grubu için 9 evet, 10 bazen, 1 hayır şeklindedir. Deney grubu evet ve hayır şıklarına yönelirken kontrol grubu ağırlığı bazen yanıtına verir. Son test yanıtları ise deney grubu için 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; kontrol grubu için 14 evet, 6 bazen şeklindedir. Bu maddede kontrol grubunun olumlu ifadelerle deney grubuna oranla daha fazla yönelmesi dikkat çekici bir durumdur.

Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapıldığını varsayan on dördüncü maddeye ait ön test bulguları deney grubu için 10 evet, 8 bazen, 2 hayır; kontrol grubu için 10 evet, 9 bazen, 1 hayır şeklindedir. Son test sürecinde ise deney grubu 14 evet, 6 bazen; kontrol grubu 13 evet, 7 bazen cevabı vermiştir. Bu maddede her iki aşamada da cevaplar birbirine yakinken deney grubu tek cevaplık farklarla ön testte olumsuz, son testte ise olumlu maddelere daha fazla yönelmiştir.

Öz değerlendirme için konuşurken doğru şekilde vurgu yapıldığı yönündeki maddeye ön testte deney grubu 9 evet, 10 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 6 evet, 14 bazen şeklinde yanıt vermiştir. Bu aşamada deney grubu daha fazla evet yanıtına sahip iken kontrol grubu ağırlıklı olarak bazen seçeneğine yönelmiştir. Son test bulgularına göre deney grubu 12 evet, 8 bazen; kontrol grubu 13 evet, 7 bazen şikkına yönelmiştir. Kontrol grubu, evet yanıtını ön testte deney grubuna oranla daha az yer verirken son testte bu durumu tersine çevirmiş ve olumlu maddeye tek bir farkla da olsa daha fazla yönelmiştir.

Grupların öz değerlendirmede yöneldiği konuşurken ölçünlü dilin kullanılması konusuna ön test sürecinde deney grubu 13 evet, 6 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 13 evet, 7 bazen yanıtı vermiştir. Son testte verilen yanıtlar ise deney grubu için 14 evet, 6 bazen; kontrol grubu için 17 evet, 3 bazen şeklindedir. İki grup ön testte oldukça benzer yanıtlar verirken son testte deney grubundaki olumsuz madde kalkıp evet yanıtı tek cevapla artmış, kontrol grubu ise olumlu yanıtlarını arttırarak farklılığı biraz daha kendi lehine çevirmiştir.

Öz değerlendirmede son madde olan beden dilinin anlatılanları daha etkili kıldığı yönündeki varsayıma ön testte her iki grup da 10 evet, 8 bazen, 2 hayır yanıtı vermiştir. Son testte deney grubundan 14 evet, 6 bazen; kontrol grubunda 16 evet, 3 bazen, 1 hayır cevabı elde edilmiştir.

Deney grubunun öz değerlendirme sürecindeki temkinli yaklaşımı, akran grubunun ise özellikle son testte olumlu yanıtlara daha fazla yönelmesi gruplar arası karşılaştırmada daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. İki grup arasında maddelere yönelik farklılıklar da bu aşamada ortaya çıkmaktadır. Anlamsız ses ve sözcükler ile vurgu, her iki grubun da ön testte düşük oranda evet yanıtı verdikleri maddelerdir. Ön testte olumlu yanıtlar arasındaki en büyük farklılık konuşurken sesleri atlamama maddesinde iken son testte yanıtlar birbirine daha yakındır. Bulgulara göre genel olarak her iki grup da sürecin meydana getirdiği gelişimi kabul etmiş, kontrol grubu değişimi daha ileri bir boyutta görmüştür. Bu durumun bir nedeni de deney grubunun sürekli olarak yansıtıcı düşünmeye yönelik öz değerlendirme faaliyetlerinde bulunması ve kendilerini değerlendirme konusunda daha gerçekçi bir yaklaşım sergilemeleri olabilir.

4.1.2.3. Akran Değerlendirme Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri'ndeki ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 29.

Deney ve Kontrol Grupları Akran Değerlendirme Bulguları

Madde	Test	Grup	Evet		Bazen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
1. Arkadaşım konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar.	Ön test	Deney	11	55	8	40	1	5
		Kontrol	12	60	7	35	1	5
	Son test	Deney	16	80	3	15	1	10
		Kontrol	19	95	1	5	-	-
2. Arkadaşım konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır.	Ön test	Deney	12	60	7	35	1	5
		Kontrol	8	40	12	60	-	-
	Son test	Deney	19	95	1	5	-	-
		Kontrol	15	75	5	25	-	-
3. Arkadaşım konuşurken sesleri karıştırmaz.	Ön test	Deney	11	55	9	45	-	-
		Kontrol	10	50	9	45	1	5
	Son test	Deney	16	80	4	40	-	-
		Kontrol	17	85	2	10	1	5
4. Arkadaşım konuşurken sesleri atlamaz.	Ön test	Deney	13	65	6	30	1	5
		Kontrol	10	50	8	40	2	10
	Son test	Deney	17	85	3	15	-	-
		Kontrol	17	85	3	15	-	-
5. Arkadaşım konuşurken "k" sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Deney	15	75	5	25	-	-
		Kontrol	13	65	6	30	1	5
	Son test	Deney	19	95	1	5	-	-
		Kontrol	16	80	4	20	-	-

Tablo 29.

Deney ve Kontrol Grupları Arkan Değerlendirme Bulguları (devamı)

Madde	Test	Grup	Evet		Bazen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
6. Arkadaşım konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır.	Ön test	Deney	14	70	4	20	2	10
		Kontrol	16	80	3	15	1	5
	Son test	Deney	17	85	3	15	-	-
		Kontrol	18	90	2	10	-	-
7. Arkadaşım konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Deney	11	55	7	35	2	10
		Kontrol	15	75	3	15	2	10
	Son test	Deney	16	80	4	20	-	-
		Kontrol	17	85	2	10	1	5
8. Arkadaşım konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder.	Ön test	Deney	11	55	9	45	-	-
		Kontrol	12	60	8	40	-	-
	Son test	Deney	18	90	2	10	-	-
		Kontrol	15	75	5	25	-	-
9. / Arkadaşım konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır.	Ön test	Deney	14	70	6	30	-	-
		Kontrol	10	50	7	35	3	15
	Son test	Deney	16	80	4	20	-	-
		Kontrol	15	75	4	20	1	5
10. Arkadaşım konuşurken ses tonunu iyi ayarlar.	Ön test	Deney	10	50	7	35	3	15
		Kontrol	10	50	10	50	-	-
	Son test	Deney	13	65	7	35	-	-
		Kontrol	16	80	4	20	-	-
11. Arkadaşım konuşmanın akışını bozan sesler (eee, m, hıı gibi) çıkarmaz.	Ön test	Deney	7	35	10	50	3	15
		Kontrol	8	40	8	40	4	20
	Son test	Deney	13	65	6	30	1	5
		Kontrol	11	55	8	40	1	5
12. Arkadaşım konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmaz.	Ön test	Deney	9	45	10	50	1	5
		Kontrol	12	60	6	30	2	10
	Son test	Deney	13	65	6	30	1	5
		Kontrol	12	60	8	40	-	-
13. Arkadaşım konuşurken doğru yerlerde durak yapar.	Ön test	Deney	8	40	11	55	1	5
		Kontrol	11	55	7	35	2	10
	Son test	Deney	13	65	7	35	-	-
		Kontrol	15	75	5	25	-	-
14. Arkadaşım konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar.	Ön test	Deney	8	40	10	50	2	10
		Kontrol	10	50	8	40	2	10
	Son test	Deney	15	75	5	25	-	-
		Kontrol	13	65	7	35	-	-
15. Arkadaşım konuşurken doğru şekilde vurgu yapar.	Ön test	Deney	10	50	7	35	3	15
		Kontrol	10	50	8	40	2	10
	Son test	Deney	13	65	6	30	1	5
		Kontrol	12	60	8	40	-	-
16. Arkadaşım konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır.	Ön test	Deney	11	55	7	35	2	10
		Kontrol	12	60	7	35	1	5
	Son test	Deney	16	80	4	20	-	-
		Kontrol	17	85	3	15	-	-
17. Arkadaşım konuşurken beden dili, anlattığımı daha etkili kılar.	Ön test	Deney	9	45	9	45	2	10
		Kontrol	9	45	11	55	-	-
	Son test	Deney	14	70	6	30	-	-
		Kontrol	17	85	3	15	-	-

Süreci beraber yürüttükleri arkadaşlarına yönelik görüşlerini dile getiren deney ve kontrol grubu katılımcıları, ilk maddede akranlarının nefes alışverişini değerlendirmişlerdir. Bu aşamada iki grup birbirine oldukça yakındır. Deney grubu ön testte 11 evet, 8 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 12 evet, 7 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Son testte ise deney grubu 16 evet, 3 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 19 evet ve 1 bazen cevabı vermiştir. Süreç sonunda her iki grup da arkadaşlarının geliştiği düşüncesini ortaya koyarken kontrol grubu çok daha yüksek oranda olumlu yanıt vermiştir.

İkinci maddedeki arkadaşlarının konuşurken sesleri doğru çıkarması konusuna ilk aşamada deney grubu 12 evet, 7 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 8 evet, 12 bazen yanıtıyla katılmıştır. Deney grubunda evet, kontrol grubunda bazen şıkkı ön plana çıkmış ve iki grup arasında bu alandaki yanıtlarda farklılık gözlenmiştir. Son testte de yanıtlar arasında farklılık görülmüş; ancak deney grubu 19 evet ve 1 bazen, kontrol grubu da 15 evet ve 5 bazen cevabı ile arkadaşlarının süreç içerisinde geliştiğini kabul etmiştir.

Konuşurken sesleri karıştırmama konusundaki maddeye ön testte deney grubu 11 evet, 9 bazen; kontrol grubu 10 evet, 9 bazen, hayır yanıtıyla katılmıştır. İki grup arasında bu aşamada, kontrol grubu aleyhine tek hayır cevabı dışında dikkat çekici bir farklılık yoktur. Son testte deney grubu 16 evet, 4 bazen; kontrol grubu 17 evet, 2 bazen, 1 hayır cevabı vermiştir. Yanıtlar yine birbirine benzer sayıda olurken kontrol grubundaki evet yanıtı ön testin aksine deney grubuna göre 1 kişi fazlalaşmıştır.

Dördüncü maddede arkadaşlarının konuşurken sesleri atlamadığı yönündeki varsayımın ön testine deney grubu 13 evet, 6 bazen; 1 hayır; kontrol grubu 10 evet, 8 bazen, 2 hayır cevabıyla katılmıştır. Son testte her iki grup da 17 evet, 3 bazen yanıtı vermiştir. Ön testte kontrol grubu geride olmasına rağmen son testte her iki grubun da aynı yanıtı vermeleri dikkat çekmektedir.

Arkadaşlarının “k” sesini doğru şekilde çıkarmasına ilişkin maddeye ön testte deney grubu 15 evet, 5 bazen; kontrol grubu 13 evet, 6 bazen, 1 hayır şeklinde cevap vermiştir. Son testte yanıtlar deney grubu için 19 evet, 1 bazen; kontrol grubu için 16 evet, 4 bazen olarak değişmiştir. Bu konuya ilişkin bulgular hem ön testte hem de son testte deney grubu lehinedir.

Altıncı maddeyle değinilen “h” sesinin doğru biçimde çıkarılmasına yönelik veriler, ön testte deney grubu için 14 evet, 4 bazen; 16 evet, 3 bazen, 1 hayır

şeklindedir. Arada ciddi farklılığın olmadığı bu aşamada kontrol grubunun evet yanıtı fazla iken deney grubunda hayır cevabı yoktur. Son testte deney grubunun 17 evet, 3 bazen; kontrol grubunun 18 evet 2 bazen cevabıyla süreci devam ettirdiği görülür. Bu aşamada gruplar arasında da oldukça az bir fark vardır.

Arkadaşlarının “ğ” içeren kelimeleri telaffuzuna yönelik ön test değerlendirmesinde deney grubu 11 evet, 7 bazen, 2 hayır; kontrol grubu 15 evet, 3 bazen, 2 hayır cevabını vermiştir. Bu aşamada deney grubundaki evet yanıtı kontrol grubuna oranla düşüktür. Son testte deney grubu 16 evet, 4 bazen; kontrol grubu 17 evet, 2 bazen, 1 hayır cevabı vermiş; deney ve kontrol grupları arasındaki farklılık azalmıştır.

Katılımcılar akran değerlendirmede sözcüklerin doğru şekilde telaffuz edilmesi ile ilgili maddenin ön testine deney grubu için 11 evet, 9 bazen; kontrol grubu için 12 evet 8 bazen cevabı verilmiştir. Son testte ise deney grubu 18 evet, 2 bazen; kontrol grubu 15 evet 5 bazen yanıtını tercih etmiştir. Bu maddede ön testte gruplar birbirine yakinken son testte fark deney grubu lehine bir miktar açılmıştır.

Konuşma sırasında sözcüklere gelen eklerin doğru kullanımına ilişkin değerlendirmelere ön testte deney grubu 14 evet, 6 bazen; kontrol grubu 10 evet, 7 bazen, 3 hayır cevabı ile katılmıştır. Bu aşamada deney grubu daha olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Son testte ise deney grubu 16 evet, 4 bazen; kontrol grubu 15 evet, 4 bazen, 1 hayır yanıtı sunmuştur. Uygulama sonrası kontrol grubunun gelişim göstererek deney grubuna yaklaştığı ve aradaki farkı azalttığı dikkat çekmektedir.

Akranlarının ses tonunu iyi ayarladığını varsayan maddenin ön testinde deney grubu 10 evet, 7 bazen, 3 hayır; kontrol grubu 10 evet, 10 bazen yanıtı vermiştir. Son testteki yanıtlar ise deney grubunda 13 evet, 7 bazen; kontrol grubunda 16 evet, 4 bazen şeklindedir. Bu maddede kontrol grubunun hem uygulama öncesi hem de sonrası daha olumlu bir yaklaşım sergilediği görülür.

Konuşmanın akışını bozan seslere ait değerlendirmede ön test için deney grubundan 7 evet, 10 bazen, 3 hayır; kontrol grubundan 8 evet, 8 bazen, 4 hayır yanıtı gelmiştir. Deney grubunda evet sayısı tek farkla az olsa da kontrol grubunda da hayır sayısı yine bir kişi fazladır ve bu durumda grupların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Son testte deney grubu 13 evet, 6 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 11 evet, 8 bazen, 1 hayır

yanıtı vermiştir. Bu aşamada deney grubunun az bir farkla olumlu cevaplarda öne geçtiği görülür.

On ikinci maddede arkadaşlarının konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler kullanmadığı yönündeki varsayıma ön test için deney grubu 9 evet, 10 bazen, 1 hayır; kontrol grubu 12 evet, 8 bazen yanıtı vermiştir. Bu aşamada kontrol grubunun daha olumlu bir yaklaşım sergilediği fark edilir. Son testte deney grubu cevaplarını 13 evet, 7 bazen; kontrol grubu 15 evet, 5 bazen olarak değiştirmiştir. Kontrol grubu son testte olumlu yanıtlarda yine önde olsa da deney grubunun uygulama öncesine göre farkı önemli oranda kapattığı görülür.

Konuşurken doğru yerlerde durak yapılması konusundaki ön test bulguları deney grubu için 8 evet, 11 bazen, 1 hayır; kontrol grubu için 11 evet, 7 bazen, 2 hayır şeklindedir. Deney grubu bu aşamada ağırlıklı olarak bazen, kontrol grubu ise evet yanıtını seçmiştir. Son testte deney grubu 13 evet, 7 bazen; kontrol grubu 15 evet, 5 bazen cevabını vermiştir. Gruplar arasındaki farklılık azalsa da deney grubu bu maddede olumlu yanıtlara diğer gruba oranla daha az yer vermiştir.

Konuşurken anlamlı biçimde tonlama yapılmasına ilişkin bulgular, ön testte deney grubu için 8 evet, 10 bazen, 2 hayır; kontrol grubu için 10 evet, 8 bazen, 2 hayır şeklindedir. Son testte deney grubu 15 evet, 5 bazen; kontrol grubu 13 evet, 7 bazen yanıtı vermiştir. İlk aşamada kontrol grubu olumlu cevaplarda az bir farkla öndeyken son testte deney grubunun bu farkı kendi lehine çevirerek öne geçtiği görülür.

Konuşma sırasında akranlarının doğru şekilde vurgu yapmasıyla ilgili maddenin ön testinde deney grubu 10 evet, 7 bazen, 3 hayır; kontrol grubu 10 evet, 8 bazen; 2 hayır yanıtı vermiştir. Grupların birbirine oldukça yakın cevaplar verdiği, aradaki tek farkın deney grubuna ait hayır yanıtlarındaki bir kişilik fazlalık olduğu görülür. Son testte yanıtlar deney grubunda 13 evet, 6 bazen, 1 hayır; kontrol grubunda 12 evet, 8 bazen olarak tespit edilmiştir. Grupların yine birbirine yakın cevaplar verdikleri, az sayıdaki farkın deney grubunun evet ve hayır cevaplarındaki tek kişilik fazlalıklarda olduğu dikkat çekmektedir.

Akran değerlendirmede konuşurken ölçünlü dilin kullanıma ilişkin konuya ön test için deney grubu 11 evet, 7 bazen, 2 hayır; kontrol grubu 12 evet, 7 bazen, 1 hayır yanıtı vermiştir. Bu aşamada gruplar oldukça yakın cevaplar verirken aradaki farklılık deney grubundaki bir evet cevabının daha az ve bir hayır cevabının daha fazla

olmasıdır. Son testte deney grubu cevaplarını 16 evet, 4 bazen; kontrol grubu 17 evet, 3 bazen olarak değiştirmiştir. Gruplar arasındaki cevaplar yine oldukça yakın biçimde seyretmiş, kontrol grubu tek kişilik evet yanıtıyla küçük bir farklılık elde etmiştir.

Son maddede konuşmada beden dilinin anlatılanı daha etkili kıldığı varsayımına akranları için ön testte deney grubu 9 evet, 9 bazen, 2 hayır; kontrol grubu 9 evet, 11 bazen cevabı vermiştir. Veriler yakın olsa da hayır yanıtı sadece deney grubundan gelmiştir. Son testte deney grubu 14 evet, 6 bazen; kontrol grubu 17 evet, 3 bazen yanıtı ile katılmıştır.

Hem ön testte hem de son testte gruplar arası en büyük fark sesleri doğru olarak çıkarmaya yönelik maddedir. İki grup da ön testte akranları için en düşük evet yanıtına anlamsız seslerin çıkarılması maddesinde yer vermiştir. Daha önceki bulgularda deney grubunun akran değerlendirmede olumlu yanıtlara daha fazla yöneldiği görülmüştü. Ancak iki gruba ait bulgular karşılaştırıldığında gruplar arasında olumlu yanıtlara yönelme oranının maddelere göre değişiklik gösterdiği fark edilir.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Nitel boyuttaki bulgular, deney grubundaki öğrencilerin etkinlik sürecinde yararlandıkları yansıtıcı düşünme araçlarını meydana getiren formlara verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Bu formları yansıtıcı günlükler, öğrenme yazıları, öz ve akran değerlendirme araçları oluşturur. Ayrıca sınıf içerisinde yapılan tartışmalardan elde edilen bulgular da bu aşamada sunulmuştur.

4.2.1. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular, öğrencilerin edindikleri deneyimleri nasıl yorumladıklarına yoğunlaşır. Etkinliklerin eğlenceli ve sıkıcı bulunan yönleri, edinilen deneyimlerin günlük hayatta nasıl kullanılacağına ilişkin görüşler, ele alınan konuların anlaşılma düzeyleri ve ileriye dönük beklentiler bu başlık altında ele alınan durumları oluşturmuştur.

4.2.1.1. Katılımcıların Konuşma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik etkinlikler sırasında duyuşsal olarak nasıl bir süreçten geçtiklerini ortaya koymak için “Etkili ve güzel konuşmaya çalışırken kendimi nasıl hissettim? Eğlendiğim veya sıkıldığım şeyler var mıydı?” sorusuna,

yansıtıcı günlüklerle yanıt aranmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 30.

Konuşma Etkinliklerini Eğlenceli Bulan Öğrencilerin Görüşleri

Etkinlik Konusu	Eğlenceli Yönleri	Eğlendiğini Belirten Katılımcıların Oranı	
		F	%
Nefes Kullanımı	Tüm öğrencilerin aktif olarak katılması	8	40
	İlk defa bu tür bir etkinlik yapmak	6	30
	Yeni ve faydalı şeyler öğrenmek	6	30
Boğumlanma	Yeni kelimeler öğrenmek	5	25
	Yeni tekerlemeler öğrenmek	4	20
	Daha dikkatli konuşmak	3	15
Telaffuz	Yeni ve faydalı şeyler öğrenmek	7	35
	Kendini geliştirmek	5	25
	Yanlışları görmek	2	10
Konuşma Hızı	Zor olmaması/herkesin yapabilmesi	8	40
	Sıkıcı olmaması	7	35
	Kendini geliştirmek	5	25
Ölçünlü Dil	Farklılıkları (ölçünlü dil-ağız) görmek	6	30
	Yapılan hataları fark etmek	4	20
	Yeni ve faydalı şeyler öğrenmek	2	10
Vurgu, Tonlama ve Durak	Yeni ve faydalı şeyler öğrenmek	6	30
	Kendini geliştirmek	3	15
	Daha iyi anlaşılacak	2	10
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Sıkıcı olmaması	8	40
	Yeni ve faydalı şeyler öğrenmek	4	20
	Kendini geliştirmek	3	15
Ses Kullanımı	Sıkıcı olmaması	9	45
	Yeni ve faydalı şeyler öğrenmek	6	30
	Kendini geliştirmek	5	25
Beden Dili	Sıkıcı olmaması	10	50
	Yeni ve faydalı şeyler öğrenmek	5	25
	Kendini geliştirmek	5	25

Tabloda görüldüğü üzere ele alınan konular içerisinde nefes kullanımı, konuşma hızı, ses kullanımı ve beden dili öğrencilerin tamamı tarafından herhangi bir sıkıntı yaşamadan, eğlenceli olarak nitelendirilmiştir. Öğrencilerin tamamı değilse bile

çoğunluğu da boğumlanma (%60), ölçünlü dil (%60), telaffuz (%65) ile gereksiz ses ve sözcükler (%75) konularının eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. Vurgu, tonlama ve durak konusunu eğlenceli bulan öğrencilerin oranı (%55) diğer konulara göre daha sınırlıdır.

Katılımcıların konuşmaya yönelik etkinliklerde eğlenceli olarak belirttikleri unsurlar nefes kullanımı için tüm öğrencilerin aktif olarak katılması (%40), ilk defa bu tür bir etkinlik yapmaları (%30), yeni ve faydalı şeyler öğrenmek (%30) olarak belirlenirken boğumlanma; yeni kelimeler öğrenmek (%25), yeni tekerlemeler öğrenmek (%20) ve daha dikkatli konuşmak (%15) gibi yönleri ile ilgi çekmiştir. Telaffuzda da ilk sırayı yeni ve faydalı şeyler öğrenme (%35) alırken onu kendini geliştirme (%25) ve yapılan yanlışları görme (%10) yanıtları takip etmiştir. Konuşma hızını eğlenceli olarak tanımlayan katılımcılar bu durumu, ilk olarak etkinliklerin zor olmamasına/herkesin yapabilmesine (%40), ikinci olarak sıkıcı olmamasına (%35) ve kısmen de kendini geliştirme (%25) imkânı vermesine bağlamışlardır. Ölçünlü dile yönelik çalışmalarda öğrencileri duyuşsal olarak olumlu etkileyen ilk faktör yöresel dille olan farklılıkları görmek (%30), ikincisi yapılan hataları fark etmek (%20), az sayıdaki katılımcı için ise (%10) yeni ve faydalı şeyler öğrenmektir. Yeni ve faydalı şeyler öğrenmenin eğlenceli olduğuna dönük fikre vurgu, tonlama ve duraklara yönelik çalışmalarda da öğrencilerin bir kısmı (%30) katılım göstermiş; bu konu alanındaki fikri az sayıdaki öğrenci kendini geliştirme (%15) ve daha iyi anlaşılma (%10) yanıtları ile takip etmiştir. Gereksiz ses ve sözcüklerde en fazla katılım konunun sıkıcı olmaması (%40) yönünde iken devamında yeni ve faydalı şeyler öğrenme (%20) ve kendini geliştirme (%15) konusunda görüş bildirenler olmuştur. Etkinliklerin sıkıcı olmamasını en önemli faktör olarak görenlerin oranı ses kullanımında da (%45) birinci sıradadır ve bu maddeyi, yeni ve faydalı şeyler öğrenmek (%30) ile kendini geliştirmek (%25) yanıtları izlemiştir. Beden dili sıkıcı olmadığı için eğlenceli bulunan etkinlikler içinde en yüksek orana (%50) sahiptir. Diğer faktörler ise yeni ve faydalı şeyler öğrenmek (%25) ve kendini geliştirmek (%25) olarak belirlenmiştir.

Yeni ve faydalı şeyler öğrenme (konuşma hızı hariç) ve kendini geliştirmenin (ölçünlü dil dışında) süreci eğlenceli kıldığı düşüncesi tüm konuşma etkinliklerinin ortak yönüdür. Öğrencilerin tamamı tarafından eğlenceli bulunan konuşma hızı, ses kullanımı ve beden konularının sıkıcı olmadığı da özellikle vurgulanmıştır. Bulgularda öğrenciler, çoğunlukla konuşma becerisini hedef alan etkinlikleri eğlenceli bulduklarını belirtse de hangi yönden eğlenceli buldukları konusundaki açıklamaların sınırlı

olduğu görülür. Onlar için daha çok teorik olarak kolay olma, yeni öğrenmeler içermeye, doğrudan katılım gibi unsurlar ön plana çıkmıştır.

Konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3 (Beden Dili) “İyi hissettim. Hareketlerimizin anlamlarını düşünmek, konuşurken istediğimiz şekilde karşdakine beden dilimizle mesaj vermek eğlenceliydi.”

Ö17 (Boğumlanma) “Kendimi iyi hissettim çünkü bu kadar hatamı görüp kendimi düzeltme şansım oldu”

Ö19: (Nefes Kullanımı) “Eğlendim, çünkü işime yarayacak yeni şeyler öğrendim.”

Katılımcıların olumsuz olarak nitelendirdiği ve sıkıcı buldukları konuşma etkinliklerine ilişkin bulgular ise şu şekildedir:

Tablo 31.
Konuşma Etkinliklerini Sıkıcı Bulan Öğrencilerin Görüşleri

Etkinlik Konusu	Sıkıcı Yönleri	Sıkıldığını Belirten Katılımcıların Oranı	
		F	%
Boğumlanma	Çok uzun sürmesi	3	15
	Diğer öğrencileri beklemek	3	15
	Bilinen seslerin ve kelimelerin atlanmaması	2	10
Telaffuz	Alaya alınmak	3	15
	Sırayla okumanın/konuşmanın çok zaman aması	2	10
	Diğer öğrencileri beklemek	2	10
Ölçünlü Dil	Alaya alınmak	3	15
	Zor olması	2	10
	Bu etkinliklere herkesin gerek duymaması	2	10
	Diğer öğrencileri beklemek	1	5
Vurgu, Tonlama ve Durak	Konuların çok dikkat gerektirmesi	3	15
	Çok fazla ayrıntı olması	3	15
	Akılda tutmanın zor olması	2	10
	Gürültü	1	5
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Alaya alınmak	2	10
	Diğer Öğrencileri Beklemek	2	10
	Gürültü	1	5

Ayrıntılara bakıldığında katılımcılar genel olarak çok uzun sürmesi (%15), diğer öğrencileri beklemeleri (%15) ve bilinen seslerin ve kelimelerin atlanmaması (%10)

nedenleriyle boğumlanma etkinliklerinden sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Telaffuza yönelik etkinliklerde ise sıkıldıklarını belirten öğrencilerin dile getirdikleri sorunlar arkadaşları tarafından alaya alınmak (%15), etkinlikleri sırayla okumanın/konuşmanın çok zaman alması (%10) ve diğer öğrencileri beklemek (%10) şeklindedir. Katılımcılar tarafından sıkıcı bulunan ölçünlü dile yönelik etkinliklerde ise problemler; hata yapan öğrencilerin arkadaşları tarafından alaya alınması (%15), etkinliklerin zor olması (%10), bu etkinliklere sınıftaki herkesin gerek duymaması (%10) ve yine diğer öğrencileri beklemek (%5) olarak belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından olumsuz olarak ele alınan vurgu, tonlama ve durak konusunda yaşanan sıkıntılar; konuların çok dikkat gerektirmesi (%15), çok fazla konu ve ayrıntı olması (%15), akılda tutmanın zor olması (%10) ve sınıf içerisinde gürültü oluşması (%5) alt başlıklarında toplanmıştır. Öğrencilerin bir kısmı için ise gereksiz ses ve sözcüklerin kullanımına ilişkin etkinlikler önceki maddelere benzer şekilde diğer alaya alınmak (%10), diğer öğrencileri beklemek (%10) ve gürültü sebebiyle (%5) sıkıcı bulunmuştur.

Bulgular, öğrencilerin genel olarak konuşma etkinliklerini eğlenceli bulsalar da özellikle konuların zorlaşması, sürenin uzaması, yaptıkları hataların arkadaşları tarafından alay konusu yapılması ve arkadaşlarının etkinliklere katılımını beklemek gibi durumların sıkıcı olarak değerlendirildiğini ortaya koyar.

Konuya ilişkin olarak katılımcılara ait bazı yanıtlar şu şekildedir:

Ö11 (Gereksiz ses ve sözcükler) “Bu kadar beklemek çok sıkıcı oluyor bazen, tek tek herkese yetecek zaman yok.”

Ö14 (Vurgu, tonlama ve durak) “Sıkıcı yönleri daha fazla. Bir sürü şey vardı akılda tutacak.”

Ö20 (Ölçünlü dil) “Eğlenceli gelmedi bana, özellikle herkesle alay eder gibiydi bazıları”

4.2.1.2. Katılımcıların Edindikleri Deneyimleri Günlük Hayatta Nasıl Kullanacaklarına Yönelik Görüşleri

Yansıtıcı günlüklerde katılımcılardan düşüncelerini aktarmaları beklenen bir diğer konuyu “Öğrendiklerimi günlük hayatta nasıl kullanabilirim?” sorusu oluşturmuştur. Konuya ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 32.

Edinilen Deneyimlerin Günlük Hayatta Nasıl Kullanılabileceğine İlişkin Görüşler

Etkinlik Konusu	Günlük Hayatta Nasıl Kullanılacağına İlişkin Görüşler	f	%
Nefes Kullanımı	(Genel olarak) Daha iyi nefes alarak	10	50
	Konuşmadan önce nefesin açılmasını sağlayarak	8	40
	Nefesimi daha iyi kontrol ederek	8	40
	Kitap (sesli) okumadan önce derin nefesler alarak	5	25
	Tahtada/sınıfta daha rahat konuşarak	3	15
	Daha uzun süre konuşurken	2	10
	Daha sakin ve yavaş konuşarak	2	10
Boğumlanma	Önemli konuşmalara iyi hazırlanarak	2	10
	Daha dikkatli konuşmaya çalışarak	9	45
	Konuşurken çok hızlı veya aceleci olmayarak	7	35
	Sık sık tekerleme söyleyip daha iyi konuşmaya çalışarak	6	30
	Harfleri karıştırmayarak	5	25
Telaffuz	Sorun yaşanan harflere çalışıp bunları çıkararak	2	10
	Daha iyi konuşmaya çalışarak	10	50
	Yanlış kullanılan kelimeleri düzelterek	6	30
	Hata yapmadan konuşarak	3	15
	Dikkatli konuşarak	3	15
	Anlaşılır biçimde konuşarak	3	15
Konuşma Hızı	Daha akıcı konuşarak	2	10
	Anlaşılır olmaya çalışarak	12	60
	Dinleyicinin sıkılmamasını sağlayarak	8	40
	Daha dikkatli konuşarak	8	40
	Aceleci davranmayarak	3	15
Ölçünlü Dil	Normal konuşarak	1	5
	Okulda daha iyi konuşarak	10	50
	Daha rahat ve öz güvenli konuşarak	6	30
	Kelimeleri karıştırmayarak	5	25
	Yabancılarla daha iyi iletişim kurarak	4	20
Vurgu, Tonlama ve Durak	Karşı cinsle daha iyi konuşarak	2	10
	Anlamın karışmasını engelleyerek	4	20
	Sıkıcı olmayarak/konuşmayarak	4	20
	Daha anlaşılır konuşarak	3	15
	Daha çok sesli kitap okuyarak	2	10
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Daha sakin konuşarak	2	10
	Konuşacaklarını önceden düşünerek	9	45
	Bilmediği konu hakkında konuşmaya çalışmayarak	6	30
	Daha rahat ve öz güvenli konuşarak	5	25
	Konuşmanın bölünmesini engelleyerek	2	10

Tablo 32.

Edinilen Deneyimlerin Günlük Hayatta Nasıl Kullanılabileceğine İlişkin Görüşler (devamı)

Etkinlik Konusu	Günlük Hayatta Nasıl Kullanılacağına İlişkin Görüşler	f	%
Ses Kullanımı	Daha iyi anlaşılacak	10	50
	Sesini daha iyi duyurarak	7	35
	Kalabalıkta iyi konuşarak	3	15
Beden Dili	Saygı ve güven kazanarak	6	30
	Düşüncelerini daha etkili biçimde anlatarak	5	25
	Kendini daha iyi ifade ederek	5	25
	Elini-kolunu nereye koyacağını bilerek	5	25
	Daha rahat ve öz güvenli konuşarak	3	15
	Karşısındakine önem verdiğini göstererek	2	10
	Yanlış anlaşılmadan konuşarak	1	5

Nefes kullanımına ilişkin etkinlikler sonrası katılımcılar, günlük hayatta daha iyi nefes almak (%50), konuşmadan önce nefeslerini açmak (%40), nefes alışverişlerini daha iyi kontrol etmek (%40) ve sesli kitap okumadan önce derin nefesler almak (%25) için öğrendiklerinden yararlanabileceklerini dile getirmişlerdir. Tahtada/sınıfta daha rahat konuşma (%15), daha uzun süre konuşma (%10), daha sakin ve yavaş konuşma (%10) ve önemli konuşmalara iyi hazırlanma (%10) da bazı öğrencilerin nefes kullanımına ilişkin etkinliklerden günlük hayatta yararlanma hedefleri arasına girmiştir. Boğumlanma etkinliklerine katılan öğrencilere göre; daha dikkatli konuşmaya çalışmak (%45), konuşurken çok hızlı ve aceleci olmamak (%35), sık sık tekerleme söyleyerek daha iyi konuşmaya çalışmak (%30), harfleri karıştırmamak (%25) ve sorun yaşadıkları harflere çalışıp bu harfleri çıkarabilmek (%10) edindikleri deneyimlerin günlük hayattaki yansımaları olabilir. Telaffuz için verilen yanıtlar, öğrencilerin bu alandaki gelişimlerini; daha iyi konuşmaya çalışarak (%50), yanlış kullanılan kelimeleri düzelterek (%30), hata yapmadan konuşarak (%15), dikkatli konuşarak (%15), anlaşılır biçimde konuşarak (%15) ve daha akıcı konuşarak (%10) ortaya koymak istediklerini göstermektedir. Konuşma hızına yönelik etkinliklerin günlük hayattaki etkili kullanımına ise öğrenciler; anlaşılır olmaya çalışarak (%60), dinleyicinin sıkılmamasını sağlayarak (%40), daha dikkatli konuşarak (%40), aceleci davranmayarak (%15) ve normal konuşarak (%5) ulaşacaklardır.

Günlük hayatta ölçünlü dile yönelik gelişimin nasıl kullanılacağına ilişkin yanıtlarla; okulda daha iyi konuşma (%50), daha rahat ve öz güvenli konuşma (%30),

kelimeleri karıştırmama (%25), yabancılarla daha iyi iletişim kurma (%20) ve karşı cinsle daha iyi konuşma (%10) gibi verilere ulaşılmıştır. Katılımcıların vurgu, tonlama ve duraklara yönelik görüşleri; anlamın karışmasını engelleyerek (%20), sıkıcı olmayarak /konuşmayarak (%20), daha anlaşılır konuşarak (%15), daha çok sesli kitap okuyarak (%10) ve daha sakin konuşarak (%10) edindikleri bilgilerden yararlanabilecekleri şeklindedir. Gereksiz ses ve sözcük kullanımının azaltılması ise günlük hayatta konuşacaklarını önceden düşünme (%45), bilmediği konu hakkında konuşmaya çalışmama (%30), daha rahat ve öz güvenli konuşma (%25) ve konuşmanın bölünmesini engelleme (%10) gibi yararları nedeniyle tercih edilecektir. Ses kullanımına yönelik etkinlikler sonrası öğrenciler, bu konunun kullanım alanının daha iyi anlaşılma (%50), sesini daha iyi duyurma (%35) ve kalabalıkta iyi konuşma (%15) olduğunu dile getirmişlerdir. Beden dilinin günlük hayattaki karşılığı ise katılımcılara göre saygı ve güven kazanarak (%30), düşüncelerini daha etkili biçimde anlatarak (%25), kendini daha iyi ifade ederek (%25), elini-kolunu nereye koyacağını bilerek (%25), daha rahat ve öz güvenli konuşarak (%15), karşısındakine önem verdiğini göstererek (%10) ve yanlış anlaşılmadan konuşarak (%5) elde edilebilir.

Bulgular, öğrencilerin sosyal yaşamı kolaylaştırma ve ifade gücünü artırma amacıyla katıldıkları etkinliklerden yararlanmayı düşündüklerini ortaya koyarken hata yapmadan, sakin ve akıcı konuşmayı önemsediklerini de gösterir. Ayrıca öğrenciler için sesli kitap okuma ve tanımadıkları kişilerle iletişim kurmanın da günlük hayatı etkileyen durumlar olduğu fark edilmektedir.

Konuya ilişkin bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö1 (Ölçünlü dil) “Okulda konuşurken İstanbul Türkçesiyle konuşursam öğretmenlerimin hoşuna gider. Yabancılarla da daha güzel konuşmuş olurum.”

Ö6 (Ses kullanımı) “Kalabalıkta daha yüksek sesle konuşmalıyım. Bazen beni duymuyorlar. Duymadıkları için yanlış anlıyorlar. Sesime dikkat edeceğim ki doğru anlasınlar.”

Ö7 (Boğumlanma) “Kelimeleri söylerken dilimin dolanmasını engeller ve dikkatli konuşurum”

4.2.1.3. Konuşma Etkinliklerine Yönelik Konuların Anlaşılma Düzeyleri

Konuşmaya yönelik etkinlikler sırasında öğrencilerinden “Yaptığım etkinliklerde kafama takılan sorular/anlayamadığım noktalar nelerdi?” alt başlığı kapsamında zihinlerinde oluşan soruları günlüklerine yansıtmaları istenmiştir. Konuya ilişkin olarak elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 33.
Konuların Anlaşılma Düzeyi

Etkinlik Konusu	Anlaşılmayan Noktalar	F	%
Nefes Kullanımı	Yok	20	100
Boğumlanma	Yok	20	100
Telaffuz	İçerisinde “ğ” olan kelimelerin neden aynı biçimde söylenmediği	3	15
	Yazılışı ve söylenişi farklı sözcüklerin neden var olduğu	2	10
	Yok	15	75
Konuşma Hızı	Yok	20	100
Ölçünlü Dil	Yöresel dille ölçünlü dil arasındaki farklılıkların nedeni	4	20
	Neden sadece İstanbul Türkçesinin kabul edildiği	2	10
	Yok	15	75
Vurgu, Tonlama ve Durak	Vurgu konusundaki istisnaların neden fazla olduğu	5	25
	Konuşurken nasıl vurgu, tonlama ve durak yapılacağına karar verileceği	4	20
	Yok	11	55
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Yok	20	100
Ses Kullanımı	Yok	20	100
Beden Dili	Bu hareketlerin ne anlama geldiğine nasıl emin olunabilir	3	15
	Karşımızdaki insan belki bu hareketleri daha farklı yorumluyordur.	2	10
	Yok	15	75

Tabloda betimsel biçimde sunulan bulgular katılımcıların nefes kullanımı, boğumlanma, konuşma hızı, gereksiz ses ve sözcükler ile ses kullanımı konularını anlamada kafa karıştırıcı herhangi bir durumla/konuyla karşılaşmadıklarını göstermektedir. Ancak telaffuz konusunda, içerisinde “ğ” olan kelimelerin neden aynı biçimde söylenmediğini (%15) ve yazılışı ve söylenişi farklı sözcüklerin neden var olduğunu (%10) sorgulayan öğrenciler mevcuttur. Katılımcıların ölçünlü dile ilişkin soruları, yöresel dille ölçünlü dil arasındaki farklılıkların nedeni (%20) ve ölçünlü dil olarak neden sadece İstanbul Türkçesinin kabul edildiğidir (%10). Vurgu konusundaki istisnaların neden fazla olduğu (%25) ve konuşurken nasıl vurgu, tonlama ve durak yapılacağına karar verileceği (%20) de bazı katılımcıların kafa karışıklığı yaşadığı noktalarıdır. Beden dili söz konusu olduğunda da öğrenciler teorik boyutlarıyla

öğrendikleri hareketlerin ne anlama geldiğine nasıl emin olunabildiği (%15) ve karşılarındaki insanların yaptıkları beden dili hareketlerini daha farklı yorumlayabileceğini (%10) sorgulamıştır.

Elde edilen verilerle, katılımcı öğrencilerin genelde konuşma becerisine yönelik konuları anlama ve anlamlandırmada sorun yaşamadığı; ancak konuşma dili ile yazı dili arasındaki istisnai farklılıkların gerekliliği, konuşmanın pratik ve yoğun yönüyle ayrıntılı teorik bilgiyi birleştirmenin zorluğu, genel olarak yorumlanmış beden dili hareketlerinin bireysel olarak ne ölçüde kabul görmesi gerektiği ve ölçünlü dilin sınırlandırılması ile ilgili konularda bazı eleştirilerde buldukları ortaya çıkmıştır.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö2 “Anladım aslında ama niye bu kadar değişik oluyor bizim konuştuğumuz dille İstanbul Türkçesi? Bu kadar değişik olmasa keşke.”

Ö3 “Vurgu konusu karışık geldi. Sürekli başka yerleri vurgulamak konuşurken şaşırılmamıza neden olmaz mı?”

Ö8 “Neden bazı şeylerin bu kadar farklı olduğunu anlamadım. Bana biraz saçma geldi. Mesela gelecek zamanı olduğu gibi söylesek ya da söylediğimiz gibi yazsak.”

4.2.1.4. Katılımcıların İleriye Dönük Beklentileri

Yansıtıcı günlüklerdeki son alt başlık, öğrencilerin gelecek etkinliklere yönelik beklentilerini içeren şu bulgulardır:

Tablo 34.

Katılımcıların İleriye Dönük Beklentileri

Etkinlik Konusu	Gelecek Haftalara/Etkinliklere Yönelik Beklentiler	F	%
Nefes Kullanımı	Eğlenceli geçmesi	15	75
	Yeni şeyler öğrenmek	12	60
	Heyecanımızı yenmek	2	10
	Kendimiz hakkında konuşmak	2	10
	Kendimizi daha çok değerlendirmek	1	5
Boğumlanma	Eğlenceli geçmesi	15	75
	Çok uzun sürmemesi /daha hızlı işlenmesi	10	50
	Yeni kelimeler öğrenmek	8	40
	Tekerlemeleri önceden ezberleyip söylemek	6	30
	Ödüllendirme/not verme	5	25

Tablo 34.
Katılımcıların İleriye Dönük Beklentileri (devamı)

Etkinlik Konusu	Gelecek Haftalara/Etkinliklere Yönelik Beklentiler	F	%
Telaffuz	Eğlenceli geçmesi	13	65
	Daha çok kelimenin telaffuzunu kontrol etmek	10	50
	Yeni konular öğrenmek	7	35
	Ödüllendirme/not verme	6	30
	Daha anlamlı konuşmalar yapmak	1	5
Konuşma Hızı	Eğlenceli geçmesi	14	70
	Sesli kitap okumak	5	25
	Yarışma (Hızlı ve anlamlı konuşma üzerine) düzenleme	3	15
	Eski konuları tekrar etmek	2	10
	Şiir okumak	2	10
Ölçünlü Dil	Eğlenceli geçmesi	17	85
	Ödüllendirme/not verme	8	40
	Sesli Kitap okumak	7	35
	Daha fazla karşılaştırma yapmak	7	35
	Bireysel olarak (öğretmenle) daha çok pratik yapmak	5	25
	Sınıfın önünde konuşmamak (bireysel olarak hocayla konuşma)	4	20
	Öz güvenli olmayı destekleyecek etkinlikler yapmak	2	10
Vurgu, Tonlama ve Durak	Eğlenceli geçmesi	18	90
	Örnek konuşmalar/ konuşmacılar dinlemek	8	40
	Ödüllendirme/not verme	5	25
	Sınıfın önünde konuşmamak (bireysel olarak hocayla konuşma)	3	15
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Eğlenceli geçmesi	15	75
	Sınıfın önünde konuşmama (bireysel olarak hocayla konuşma)	6	30
	Kendi konuşmalarını oluşturmak	4	20
	Video izleyip başkalarının konuşmalarını daha çok değerlendirme	4	20
Ses Kullanımı	Eğlenceli geçmesi	13	65
	Farklı ortamlarda (bahçede, koridorda) seslendirme yapmak	8	40
	Kendi sesini dinleyebilmek	4	20
	Mikrofonla konuşmak	1	5
	Konuşmada nezaket kurallarını öğrenmek	1	5
Beden Dili	-		

Konuşma becerisini sergilemeye ve geliştirmeye yönelik ilk etkinlik olan nefes kullanımına ilişkin çalışmalar sonrası, öğrencilerin ilerleyen derslere yönelik beklentileri; gelecek etkinliklerin eğlenceli geçmesi (%75) ve yeni şeyler öğrenme

(%60) olarak ortaya çıkmıştır. Kısmen yer verilen beklentiler ise heyecanı yenme (%10), kendileri hakkında konuşma (%10) ve kendilerini daha çok değerlendirme (%5) şeklindeki taleplerdir. İkinci etkinlik olan boğumlanma çalışmaları sonrası ise öğrenciler gelecek çalışmaların eğlenceli geçmesi (%75), çok uzun sürmemesi/daha hızlı işlenmesi (%50), yeni kelimelerin öğrenilmesi (%40), tekerlemeleri önceden ezberlenip söylenmesi (%30) ve ödüllendirme/not verme (%25) ile başarılarının pekiştirilmesi yönünde isteklerde bulunmuşlardır. Telaffuza ilişkin çalışmalar sonrası beklentilerde yine konuların eğlenceli geçmesi (%65) isteği baskınken daha çok kelimenin telaffuzunu kontrol etme (%50) de önem kazanmış; yeni konular öğrenme (%35), ödüllendirme/not verme (%30) ve daha anlamlı konuşmalar yapma (%5) isteği katılımcıların listelerine girmiştir. Konuşma hızına bağlı etkinlikler öğrencilerde, sonraki çalışmaların eğlenceli geçmesi (%70) isteğinin yanı sıra sesli kitap okuma (%25), hızlı ve anlamlı konuşmalar yapma, yarışmalar düzenleme (%15), eski konuları tekrar etme (%10) ve şiir okuma (%10) taleplerini uyandırmıştır.

Katılımcıların daha önceki alt başlıklarda zorlandıkları için sıkıldıklarını belirttikleri ölçünlü dile ait çalışmalar sonrası liderlik, yine etkinliklerin eğlenceli geçmesi (%85) talebinde iken başarılarının ödüllendirilmesine/not verilmesine (%40) ve sesli kitap okumaya (%35) yönelik istekler de devam etmiştir. Ölçünlü dille yöresel dil arasında daha fazla karşılaştırma yapma (%35), bireysel olarak daha çok pratik yapma (%25), sınıfın önünde değil de hocayla ikili biçimde konuşma (%20) ve öz güvenli olmayı destekleyecek çalışmalar (%10) katılımcıların beklentilerinden bazılarıdır. Zor olarak nitelendirilen bir diğer konu olan vurgu, tonlama ve durak etkinlikleri sonrası öğrencilerin neredeyse tamamı (%90) gelecek etkinliklerin eğlenceli geçmesini istediklerini yinelerken örnek konuşmalar veya konuşmacılar dinleme (%40) konusu ilk kez gündeme gelmiş; ödüllendirme/not verme (%25) ile sınıfın önünde konuşmama (bireysel olarak hocayla konuşma) (%15) arzusu tekrar edilmiştir. Gereksiz ses ve sözcüklerin ele alındığı haftanın sonunda öğrencilerin beklentileri, yapılacak çalışmaların eğlenceli geçmesi (%75) ve sınıf önünde konuşmama (%30) taleplerinin yanı sıra kendi konuşmalarını oluşturma (%20) ve video izleyip başkalarının konuşmalarını değerlendirme (%20) olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ileriye yönelik görüş bildirdikleri son çalışma olan ses kullanımından ilk sırayı, değişmez biçimde, yapılacakların eğlenceli olması (%65) isteği alırken bazı öğrenciler tarafından farklı ortamlarda seslendirme yapma (%40), kendi sesini dinleyebilme (%20), mikrofondaki

konuşma (%5) ve konuşmada nezaket kurallarını öğrenme (%5) gibi yeni öneriler sunulmuştur.

Yansıtıcı günlüklerin ileriye dönük beklentileri belirlemeye çalışan bu alt başlığında, öğrencilerin çoğunlukla eğlenmeyi/keyifli zaman geçirmeyi tüm konuşma etkinliklerdeki ilk şart olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır. Duyuşsal yöndeki bu isteği yeni şeyler öğrenme şeklindeki bilişsel talepler takip ederken katılımcıların bazı konularda sınıf arkadaşlarının önünde değil, öğretmenle birebir çalışmak istemesi konuşmanın sosyal yönünün ağırlığını hissettirmektedir.

Konuya ilişkin bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö6 (Ölçünlü Dil) “Beklentim daha fazla kitap okuyalım. Normal konuşunca yine eskisi gibi konuşuyoruz. Kitap okuyunca belki daha çok düzelir.”

Ö7 (Telaffuz) “Yanlış söylediğimiz kelimelere daha çok çalışmak istiyorum. Düzeltmek için tabii.”

Ö8 (Vurgu, tonlama ve durak) “Anlaşılması için bizimle özel olarak etkinlik yapılabilir misiniz? Arkadaşlarımızın önünde olmasın.”

4.2.2. Öğrenme Yazılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrenme etkinliklerinin doğrudan ele alındığı ve öğrencilerin sürece yönelik yansıtıcı düşüncelerini belirlemeye çalışılan öğrenme yazılarında; ön bilgiler, yeni edinilen kavramlar, konuların zor veya kolay görülen yönleri, etkinlikleri günlük hayatta veya sınıfta uygulama imkânı, kullanılan yöntem ve teknikler, materyaller, süre, elde edilecek faydalar, başka hangi konu ve etkinliklerin olabileceği konularındaki görüşlere yer verilmiştir.

4.2.2.1. Konuşma Etkinliklerine Yönelik Ön Bilgiler

Konuşma becerisine yönelik olarak yürütülen etkinliklerde ele alınan konulara ve kavramlara ilişkin olarak öğrencilerden “Bugün öğrendiğiniz konuya ilişkin daha önceden neler biliyordunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 35.
Konuya İlişkin Ön Bilgiler

Etkinlik Konusu	Ön Bilgiler	F	%
Nefes Kullanımı	Bilgim yoktu	9	45
	İyi nefes almanın konuşmayı olumlu etkilediğini	6	30
	Yeterli nefes alınmadığında konuşmanın zorlaştığını	3	15
	Diyaframdan nefes alınması gerektiğini	2	10
Boğumlanma	Bilgim yoktu	10	50
	Tekerleme söylemenin konuşmayı iyi etkilediği	6	30
	Bazı kelimeleri ve tekerlemeleri	4	20
Telaffuz	Kelimelerin doğru kullanımının önemli olduğunu	10	50
	Telaffuzun ne olduğunu	5	25
	Yanlış kullandığımız kelimeler olduğunu ve bunları düzeltmemiz gerektiğini	4	20
	Bazı kelimelerin yazıldığından farklı söylendiğini	1	5
Konuşma Hızı	Sesli okumalarda noktalama işaretlerinde dikkat edileceğini	9	45
	Bilgim yoktu	6	30
	Hızlı konuşmanın anlamayı engellediği	3	15
	Çok yavaş konuşanların sıkıcı olduğunu	2	10
Ölçünlü Dil	Evdeki/sokaktaki konuşmanın okuldaki konuşmadan farklı olduğu	8	40
	Okulda daha dikkatli konuşulması gerektiğini	5	25
	İstanbul Türkçesinin daha nazik bir konuşma olduğunu	4	20
	Her yörenin kendine ait bir konuşma biçimi olduğu	3	15
Vurgu, Tonlama ve Durak	Bilgim yoktu	14	70
	Tonlamanın ne olduğunu	4	20
	Noktalama işaretlerinde durak yapıldığını	2	10
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Bilgim yoktu	14	70
	Konuşurken sürekli tekrar edilen kelimelerin yanlış olduğunu	4	20
	Konuşurken çıkarılan anlamsız seslerin yanlış olduğunu	2	10
Ses Kullanımı	Bilgim yoktu	14	70
	Konuşurken sesimize dikkat etmemiz gerektiğini	6	30
Beden Dili	Bilgim yoktu	6	30
	Beden dilinin (jest ve mimik) anlamını	8	45
	Konuşurken el kol hareketlerimize dikkat etmemiz gerektiğini	4	20
	Yüz ifademizin karşımızdakini etkilediğini	2	10

Konuşmada nefes kullanımına ilişkin ön bilgilerin irdelendiği öğrenme yazılarına göre katılımcıların %45'i daha önce konuya ilişkin bilgilerinin olmadığını belirtirken %30'u iyi nefes almanın konuşmayı olumlu etkilediğinin, %15'i yeterli nefes alınmadığında konuşmanın zorlaştığının, %10'u ise diyaframdan nefes alınması gerektiğinin farkındadır.

Katılımcıların %50'si harflerin, heceler ve kelimelerin eksiksiz olarak çıkarılmasına yönelik boğumlanma etkinlikleri ile ilgili olarak daha önce bilgi sahibi olmadıklarını dile getirirken %30'u tekerleme söylemenin konuşmayı iyi etkilediği, %20'si bazı kelimeleri ve tekerlemeleri daha önce bildiklerini belirtmiştir. Katılımcıların tamamının önceden bilgi sahibi olduğu telaffuz konusundaki ön bilgiler öğrencilerin %50'si için kelimelerin doğru kullanımının önemli olduğu, %25'i için telaffuzun ne olduğu, %20'si için yanlış kullandıkları kelimeler olduğu ve bunları düzeltmeleri gerektiği, %5'i için de bazı kelimelerin yazıldığından farklı söylendiği yönündedir. Konuşma hızı söz konusu olduğunda katılımcıların %45'i sesli okumalarda noktalama işaretlerinde dikkat edileceğinin, %15'i hızlı konuşmanın anlamayı engellediğini, %10'u da çok yavaş konuşanların sıkıcı olduğunun farkında olduklarını belirtirken %30 oranındaki öğrenciler bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamının bilgi sahibi olduğu diğer konu ölçünlü dildir. Öğrencilerin %40'ı evdeki/sokaktaki konuşmanın okuldaki konuşmadan farklı olduğunu, %25'i okulda daha dikkatli konuşulması gerektiğini, %20'si İstanbul Türkçesinin daha nazik bir konuşma olduğunu, %15'i her yörenin kendine ait bir konuşma biçimi olduğunu dile getirmiştir. Vurgu, tonlama ve duraklar söz konusu olduğunda bilgi sahibi olmadıklarını belirten öğrencilerin oranı %70'tir. Kalan öğrencilerin %20'si tonlamanın ne olduğu hakkında bilgi sahibi iken %10'u sesli okumalarda noktalama işaretlerinin durak olarak kullanıldığını farkındadır. Gereksiz ses ve sözcüklerde yine katılımcıların %70'i bilgi sahibi olmadıklarını belirtirken %20'si konuşurken sürekli tekrar edilen kelimelerin yanlış olduğunu, %10 da konuşurken çıkarılan anlamsız seslerin yanlış olduğunu ifade etmiştir. Ses kullanımına yönelik etkinliklerde de yine %70'lik bir oran bilgi sahibi olmadıklarını; %30'luk bir grup ise konuşurken seslerine dikkat etmeleri gerektiğini bildiklerini belirtmiştir. Beden diline yönelik etkinliklere katılan öğrencilerin %30'u bu konuda daha önce bilgileri olmadığını, %45'i beden dilinin ne anlama geldiğini bildiklerini; %20'si konuşurken el kol hareketlerine dikkat etmenin gerekli olduğunu ve %10'u yüz ifadelerinin karşdakini etkilediğini fark ettiklerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin ön bilgilerinin birçok konu alanı için farklılık gösterdiği görülür. Bu durumun nedeni sınıf ortamında konuşma etkinliklerine yönelik ilgi ve algının da farklı oranlarda gerçekleşmesi olabilir. Telaffuz ve ölçünlü dil, öğrencilerin en fazla ön bilgiye sahip oldukları konu alanlarıdır. Bu durumun temel nedeni, Türkçe eğitime yönelik faaliyetlerin telaffuz ve ölçünlü dili geliştirmeye, konuşmanın diğer alt boyutlarından daha fazla önem vermesi olabilir.

Konuya ilişkin bazı cevaplar şöyledir:

Ö17 “Türkçe derslerinde telaffuzu biliyorduk.”

Ö18 (Beden dili) “Doğru şekilde hareket etmezsek bizi dinleyenler söylediklerimizden farklı şeyler anlayabilir, hareketlerimize dikkat etmeliyiz bu yüzden.”

Ö19 “Nefesimizi tutunca konuşamadığımızı.”

4.2.2.2. Konuşma Etkinliklerine İlişkin Bilgiler

Öğrenme günlüklerinin ikinci alt başlığı, katılımcıların etkinlikler kapsamında konuşmaya ilişkin olarak edindikleri bilgileri ortaya koymalarını amaçlayan “Bugünkü konuyla ilgili olarak öğrendiğiniz yeni kavramlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen şu bulguları içermektedir:

Tablo 36.
Öğrenilen Yeni Bilgiler

Etkinlik Konusu	Öğrenilen Yeni Bilgiler	F	%
Nefes Kullanımı	Nefes almanın konuşmayı nasıl etkilediği	11	55
	Diyaframın önemi ve nasıl kullanılacağı	6	30
	Nasıl daha iyi nefes alınabileceği	3	15
Boğumlanma	Boğumlanmanın ne olduğu ve harflerin çıkış noktaları	8	40
	Hangi sesleri çıkarmada zorlanıldığı/sorun yaşandığı	8	40
	İçerisinde “kâ”/”gâ” olan kelimeleri yanlış söylendiği	8	40
	Yeni kelimeler ve tekerlemeler öğrenme	4	20
Telaffuz	Yanlış kullandığım kelimeleri	12	60
	“Ğ” olan kelimelerin nasıl okunduğunu	8	40
	Yazılışı ve okunuşu farklı olan kelimeleri	5	25
	İçerisinde “kâ”/”gâ” olan kelimeleri yanlış söylediğimi	4	20
	“K” harfini tam söyleyemedim	4	20
	Gelecek zamanın olduğu kelimeleri söylemeyi	3	15
	Zaten bildiğim konulardı	2	10
Konuşma Hızı	Konuşurken anlaşılır bir hızda olmaya dikkat edilmesi gerektiği	13	65
	Çok hızlı konuşmanın olumsuzluğu	5	25
	Çok yavaş konuşmanın olumsuzluğu	2	10
Ölçünlü Dil	Yöresel dil ile ölçünlü dil arasındaki farklılıkların neler olduğu	12	60
	Bazı eklerin ne kadar karıştırıldığı	3	15
	Zaten bildiğim konulardı	3	15
	Ölçünlü dildeki bazı harflerin bazen doğru çıkarılmadığı	2	10

Tablo 36.
Öğrenilen Yeni Bilgiler (devamı)

Etkinlik Konusu	Öğrenilen Yeni Bilgiler	F	%
Vurgu,	Vurgu, tonlama ve durağın ne olduğu	10	50
Tonlama ve Durak	Konuşurken nasıl vurgu, tonlama ve durak yapıldığı	8	40
	Vurgu, tonlama ve durağın anlamı nasıl değiştirdiği	2	10
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Gereksiz ses ve sözcüklerin konuşmayı nasıl etkilediği	12	60
	Gereksiz ses ve sözcükleri çıkarmamak için neler yapmamız gerektiğini	8	40
Ses Kullanımı	Sesimizi ayarlarken nelere dikkat etmemiz gerektiğini	8	40
	Ses tonunun duygu ve düşünceleri yansıttığı	7	35
	Ses tonunun konuşmada önemli olduğu	5	25
Beden Dili	Beden dilinin insanları etkilemek için nasıl kullanılması gerektiği	10	50
	Beden dilinin anlamı nasıl etkilediğini	5	25
	Yanlış anlaşılmamak için nasıl davranılması gerektiğini	5	25

Katılımcılar, etkinlikler sonrasında nefes kullanımıyla ilgili olarak; nefes almanın konuşmayı nasıl etkilediğine (%55), diyaframın önemi ve nasıl kullanılacağına (%30) ve nasıl daha iyi nefes alınabileceğine (%15) yönelik bilgiler edindiklerini ortaya koymuşlardır. Boğumlanma etkinlikleri sırasında katılımcıların farkına vardıklarını belirttikleri durumlar; boğumlanmanın ne olduğu ve harflerin çıkış noktaları (%40), hangi sesleri çıkarmada zorlanıldığı/sorun yaşandığı (%40), içerisinde “kâ”/”gâ” heceleri olan kelimelerin yanlış söylendiği (%40) ile yeni kelimeler ve tekerlemeler (%20) öğrenmedir. Önceki alt başlıkta katılımcıların tamamının bilgi ve fikir sahibi olduğu telaffuz konusundaki yeni farkındalıklar; yanlış kullanılan kelimeler (%60), içerisinde “ğ” olan kelimelerin nasıl okunduğu (%40), yazılışı ve okunuşu farklı olan kelimeler (%25), içerisinde “kâ”/”gâ” heceleri olan kelimelerin yanlış söylendiği (%20), “k” harfinin doğru söylenmediği (%20), gelecek zamanın olduğu kelimelerin nasıl söylendiği (%15) olarak belirlenmiş; öğrencilerin bir kısmı da (%10) konuyla ilgili ön bilgilerinin yeterli geldiğini ifade etmiştir. Ön bilgilere yönelik yetersizliğin yüksek oranda dile getirildiği konuşma hızına ait yeni öğrenmeler ise konuşurken anlaşılır bir hızda olmaya dikkat edilmesi gerektiği (%65), çok hızlı konuşmanın olumsuzluğu (%25) ve çok yavaş konuşmanın olumsuzluğu (%10) şeklindedir.

Katılımcıların tamamının bilgi sahibi olduklarını dile getirdikleri bir diğer konu olan ölçünlü dile yönelik edinilen yeni bilgiler ve farkındalıklar; yöresel dil ile ölçünlü

dil arasındaki farklılıkların neler olduğu (%60), bazı eklerin ne kadar karıştırıldığı (%15), ölçünlü dildeki bazı harflerin bazen doğru çıkarılmadığı (%10) yönündedir. Ayrıca, katılımcılar içerisinde ön bilgilerinin yeterli geldiğini ifade edenler de (%15) mevcuttur. Katılımcıların birçoğu vurgu, tonlama ve durağın ne olduğunu (%60) etkinlikler sonucunda fark ettiklerini belirtirken bu konudaki diğer öğrenmeler konuşurken nasıl vurgu, tonlama ve durak yapıldığı (%40) ile vurgu, tonlama ve durağın anlamı nasıl değiştirdiği (%10) üzerinedir. Yine birçok katılımcı gereksiz ses ve sözcüklerin konuşma üzerindeki etkisini (%60) etkinlikler sonucunda fark etmiş; ayrıca gereksiz ses ve sözcükleri çıkarmamak için neler yapmaları gerektiği (%40) konusunda bilgi sahibi olmuşlardır. Ses kullanımına yönelik etkinliklerin katılımcılara katkısı ise seslerini ayarlarken nelere dikkat etmeleri gerektiği (%40), ses tonunun duygu ve düşünceleri yansıttığı (%35) ve ses tonunun konuşmada önemli olduğu (%25) konusundaki bilgilendirilmeleridir. Beden dilinin insanları etkilemek için nasıl kullanılması gerektiği, öğrencilerin yarısı tarafından (%50) yeni öğrenmelerin merkezi olarak görülürken bu farkındalığı beden dilinin anlamı nasıl etkilediği (%25) ve yanlış anlaşılacak için nasıl davranılması gerektiği (%25) takip etmiştir.

Ulaşılan veriler, öğrencilerin konu alanına yönelik değerlendirmelerinde öğrendikleri bilgiler ile konuşma becerisinin niteliği arasındaki ilişkiyi merkeze aldıklarını göstermektedir. Konu alanı da bu alt başlıkta önemli bir faktördür. Bazı konularda öğrenciler birbirinden farklı noktalara değinirken bazılarında ise genel değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğrenilen yeni bilgilerin konuşma becerisini hangi boyutuyla etkilediği de önem kazanmıştır. Bazı maddeler yaşanan olumsuzlukların giderilmesi; bazıları ise daha etkili konuşmaya yardımcı olmasıyla öne çıkar.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö11 “Anlaşılacak için doğru hızda konuşmak ve tonlayıp anlaşılır olmak çok önemliymiş.”

Ö15 “Ben ekleri bazen yanlış yapıyordum, anladım ki sebep İstanbul Türkçesi ile Muş dilinin farklı olmasıydı.”

Ö18 (Beden dili) “Doğru şekilde hareket etmezsek bizi dinleyenler söylediklerimizden farklı şeyler anlayabilir, hareketlerimize dikkat etmeyiz bu yüzden.”

4.2.2.3. Etkinliklerin Zor Yönleri

Öğrencilerden etkinlikler sırasında kendilerini en çok zorlayan konuları ve durumları belirtmeleri istenmiş ve “Zorlandığınız konular veya etkinlikler oldu mu? Bu konular veya etkinlikler size hangi yönlerden zor geldi?” sorusu yöneltilmiştir. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 37.

Etkinliklerin Zor Yönleri

Etkinlik Konusu	Etkinliklerin Zor Yönleri	F	%
Nefes Kullanımı	Nefessiz kalma/nefesin yetmemesi	10	50
	Zor gelmedi	6	30
	Göğüs ağrısı	3	15
	Baş dönmesi	1	5
Boğumlanma	Bilinmeyen kelime ve tekerlemelerin olması	8	40
	Tekerlemelerin söylerken karışması	5	25
	Bazı sesleri çıkarılamaması	5	25
	Kelimelerin karışık ve seslerin aynı olması	2	10
Telaffuz	Konuşurken doğrusu öğrenilen kelimeleri unutma	7	35
	Kelimeleri n söylenişini karıştırmaya devam etme	6	30
	Zor gelmedi	4	20
	Kendi yanlışlarını konuşurken fark etmeme	3	15
Konuşma Hızı	Zor gelmedi	9	45
	Hızlı konuşmanın alışkanlık hâline gelmiş olması	6	30
	Konuşurken hızı ayarlamayı unutma	3	15
	Sınıf arkadaşlarından çekinme	2	10
Ölçünlü Dil	Arada çok fazla fark olması	10	50
	Karıştırmamak için çok dikkat gerektirmesi	6	30
	Zor gelmedi	4	20
Vurgu, Tonlama ve Durak	Çok fazla ayrıntı olması	7	35
	Konuşurken hatırlamanın zor olması	5	25
	Konuşurken ayarlamamanın zor olması	5	25
	Ayırt etmenin zor olması	3	15
Gereksiz Ses ve Sözcükler	İstemsiz olarak seslerin ve sözcüklerin çıkması	8	40
	Konuşurken ayarlamamanın zor olması	6	30
	Zor gelmedi	6	30
Ses Kullanımı	Zor gelmedi	10	50
	Kendi sesini fark etmenin zor olması	5	25
	Konuşurken ayarlamamanın zor olması	5	25
Beden Dili	Zor gelmedi	10	50
	Öğrenilenlerin unutulabilmesi	5	25
	Konuşurken nasıl davranılacağı konusunda kafa karışıklığı yaşanması	5	25

Katılımcıların bir kısmı (%30) zorlanmadıklarını belirtse de nefes kullanımına yönelik zorluklar; nefessiz kalma/nefesin yetmemesi (%50), göğüs ağrısı (%15) ve bir öğrenci için (%5) baş dönmesi olarak tespit edilmiştir. Boğumlanma konusunda yaşanan zorlukların nedenleri bilinmeyen kelime ve tekerlemelerin olmasına (%40), tekerlemelerin söylerken karışmasına (%25), bazı sesleri çıkarılamamasına (%25), kelimelerin karışık ve seslerin aynı olmasına (%10) bağlanmıştır. Katılımcılar, telaffuza yönelik zorlukları konuşurken doğrusu öğrenilen kelimeleri unutma (%35), kelimelerin söylenişini karıştırmaya devam etme (%30) ve kendi yanlışlarını konulurken fark etmeme (%15) olarak belirlemiş; zorluk yaşamadığını dile getirenler de (%20) olmuştur. Katılımcıların yarıya yakınının (%45) zorluk yaşamadığını belirttikleri konuşma hızına yönelik etkinlikleri zor bulan öğrencilerin yaşadıkları problemler ise hızlı konuşmanın alışkanlık hâline gelmiş olması (%30), konuşurken hızı ayarlamayı unutma (%15) ve sınıf arkadaşlarından çekinme (%10) gibi konulardır. Öğrencilerin yarısı için (%50) ölçünlü dildeki en büyük zorluk yöresel dille olan farkı; diğer zorluk ölçünlü dille yöresel dili karıştırmamanın çok dikkat gerektirmesi (%30) yönündedir. Bir kısmı için ise (%20) herhangi bir zorluk söz konusu olmamıştır. Vurgu, tonlama ve durak konusuna yönelik etkinlikler sonrası katılımcılar, yaşadıkları zorlukları çok fazla ayrıntı olması (%35), konuşurken hatırlamanın zor olması (%25), konuşurken ayarlamamanın zor olması (%25) ve bu parça üstü birimleri ayırt etmenin zor olması (%15) gibi nedenlere dayandırmışlardır. Gereksiz ses ve sözcükleri zor bulmayan katılımcılar (%30) olduğu gibi bu ses ve sözcüklerin konuşurken istemsiz olarak çıktığını (%40) ve konuşurken bu durumu ayarlamamanın zor olduğunu (%30) belirtenler de mevcuttur. Ses kullanımına ilişkin etkinlikler öğrencilerin yarısı tarafından (%50) zor görülmemiş; zorluk yaşayanlar da kendi seslerini fark etmenin (%25) ve konuşma sırasında ses ayarlaması yapmanın (%25) sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Beden dilinin zorluğuna yönelik görüş bildiren öğrenciler bu durumun temel nedenlerini öğrendiklerini unutacak olmaya (%25) ve konuşurken beden dili kurallarıyla davranmaya çalışmanın kafa karıştırıcı olmasına (%25) bağlamış; diğer katılımcılar (%50) zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular, öğrencilerin çoğunlukla etkinliklerin kendisinde değil kalıcılığında ve uygulamaya yansıtma kısmında zorlandığını ortaya koyar. Yaptıkları hataları fark etmekte ve alışkanlıklarını değiştirmede zorlanan öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri pratiğe dökme konusunda da kuşku duymaktadır.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö3 (Gereksiz ses ve sözcükler) “Zor gelen şey bu sesleri çıkarmadan konuşmaya çalışmak”

Ö6 (Beden dili) “O hareketlerin hepsini hatırlamayabilirim konuşurken.”

Ö13 (Ölçünlü dil) “Şaşırma yönünden, kelimeleri İstanbul Türkçesiyle söyleyince şaşırarak.”

4.2.2.4. Etkinliklerin Kolay Yönleri

Öğrencilere, konuşmaya yönelik çalışmalar sırasında yaşadıkları zorluklar tespit edildikten sonra “Size kolay gelen konular veya etkinlikler oldu mu? Bu konular veya etkinlikler size hangi yönlerden kolay geldi?” sorusu yönlendirilmiştir. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 38.

Etkinliklerin Kolay Yönleri

Etkinlik Konusu	Kolay Olarak Görülen Etkinlikler	F	%
Nefes Kullanımı	Her zaman yapılan bir eylem olması	4	20
	Eğlenceli olması	3	15
	Yeterince dinlenmiş olma	2	10
	Uzun sürmemesi	2	10
	Nefesi rahatlatması	2	10
	Yeni şeyler öğrenme ve hataları görme	1	5
Boğumlanma	Bilinen ve kullanılan kelimelerin olması	8	40
	Bilinen ve kullanılan tekerlemelerin olması	6	30
	Sadece harfler ve heceler kolaydı	6	30
Telaffuz	Doğru bilinen kelimelerin daha fazla olması	14	70
	Yapılan hataların çalışarak düzeltilebilmesi	4	20
	Yazıldığı gibi söylenmeyen kelimelerin az olması	2	10
Konuşma Hızı	Konuların anlaşılır olması	12	60
	Eğlenceli olması	5	25
	Çok fazla çaba gerektirmemesi	3	15
Ölçünlü Dil	Okuldaki eğitimle desteklenmesi	9	45
	Öğretmenlerin örnek alınabilmesi	4	20
	Kolay yönü yoktu	4	20
	Çaba harcanarak düzeltilebilir olması	3	15
Vurgu, Tonlama ve Durak	Kolay yönü yoktu	11	55
	Örnek uygulamalar yaptıkça daha iyi anlaşılması	6	30
	Durakların nefes almaya fırsat vermesi	2	10
	Anlamı güzelleştirmesi	1	5

Tablo 38.
Etkinliklerin Kolay Yönleri (devamı)

Etkinlik Konusu	Kolay Olarak Görülen Etkinlikler	F	%
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Konuların anlaşılır olması	14	70
	Eğlenceli olması	6	30
Ses Kullanımı	Konuların anlaşılır olması	15	75
	Eğlenceli olması	5	25
Beden Dili	Konuların anlaşılır olması	12	60
	Eğlenceli olması	8	40

Nefes kullanımına yönelik etkinliklerin kendileri için kolay görünen yönlerini katılımcılar; her zaman yapılan bir eylem olmasına (%20), eğlenceli olmasına (%15), yeterince dinlenmiş olmaya (%10), uzun sürmemesine (%10), nefesi rahatlatmasına (%10) ve yeni şeyler öğrenmeye/ hataları görmeye (%5) bağlamışlardır. Boğumlanmada etkinliklerin kolaylığı, bilinen ve kullanılan kelimeler (%40) ile bilinen ve kullanılan tekerlemelerin olmasıyla (%30) ilişkilendirmiş; bazı katılımcılar ise sadece hece ve kelime çalışmalarını (%30) kolay bulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu için (%70) telaffuz etkinliklerinin kolaylığı doğru bilinen kelimelerin yanlışlardan daha fazla olmasıdır. Ayrıca yapılan hataların çalışarak düzeltilebilmesi (%20) ve yazıldığı gibi söylenmeyen kelimelerin az olması (%10) da bu konu alanının sunduğu kolaylıklardır. Konuşma hızının en büyük avantajı anlaşılabilir olmasıdır (%60). Diğer avantajları da eğlenceli olması (%25) ve çok fazla çaba gerektirmemesidir (%15). Ölçünlü dili kolay kılan temel etken okuldaki eğitimle desteklenmesi (%45) iken buna ek olarak öğretmenlerin örnek alınabilmesi (%20) ve çaba harcanarak düzeltilebilir olması (%15) gibi avantajlar da vardır. Ancak katılımcıların bir kısmı için (%20) herhangi bir kolaylıktan bahsetmek zordur ölçünlü dilde. Katılımcıların yarısından fazlası vurgu, tonlama ve durak konusunda herhangi bir kolaylık olmadığını belirtirken diğerleri örnek uygulamalar yaptıkça daha iyi anlaşılması (%30), durakların nefes almaya fırsat vermesi (%10) ve anlamı güzelleştirmesi (%5) gibi avantajları dile getirmişlerdir. Gereksiz ses ve sözcüklere yönelik çalışmalarda en önemli kolaylık konuların anlaşılır olması (%70) bir diğer de eğlenceli olmasıdır (%30). Konuların anlaşılır olmasının (%75) ve eğlenceli olmasının (%25) anlamı kolaylaştırdığı görüşü ses kullanımına ilişkin çalışmalarda da ağırlıklı olarak karşılık bulmuştur. Benzer bulgulara beden dili etkinliklerinde de rastlanmıştır. Katılımcılar beden dili etkinliklerinin kolay yönlerini konuların anlaşılır (%60) ve eğlenceli (%40) olmasıyla ilişkilendirmişlerdir.

Bulgulara katılımcılar için anlaşılabilirlik ve eğlenme/keyif alma, konuşma etkinliklerini kolaylaştıran en önemli iki sebeptir. Ayrıca yaptıkları hataları düzeltebileceklerine olan inanç, öğrencilerde olumlu düşünceler uyandırmaktadır. Bu durumda öğrenciler için kolaylığın eğlenebilme, teorik olarak anlaşılır olma, hataları düzeltebilme ve öğrendiklerini farklı etkinliklerle destekleyebilme ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö1 (Konuşma hızı) “Hepsi kolaydı. Çok konu yoktu. Kafamız da karışmadı.”

Ö4 (Vurgu, tonlama ve durak) “Çok kolay gelen duraklardı. Durunca rahat nefes de aldık.”

Ö6 (Ses kullanımı) “Hepsi kolaydı. Çok anlaşılırdı.”

4.2.2.5. Etkinliklerin Uygulanma İmkânı

Katılımcılara, nefes kullanımına ilişkin etkinlikleri uygulama imkânları olup olmadığı ve nerelerde uygulayabileceklerine dair “Bu etkinlikleri günlük hayatınızda ve sınıfta uygulama imkânınız var mı? Öğrendiklerinizi ne sıklıkla uygulamayı düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 39.
Etkinliklerin Uygulanma İmkânı

Etkinlik Konusu	Uygulama İmkânı	F	%
Nefes Kullanımı	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	10	50
	Zaman buldukça/boş vakitlerde	4	20
	Okulda/sınıfta	3	15
	İhtiyaç duydukça	2	10
	Uygulama imkânı yok	1	5
Boğumlanma	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	8	40
	Zaman buldukça/boş vakitlerde	4	20
	Akla geldikçe	3	15
	Sınıfta/arkadaşlarla	2	10
	Günlük hayatta/evde	2	10
	İhtiyaç duyulduğunda	1	5
Telaffuz	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	7	35
	Okulda/sınıfta	5	25
	Günlük hayatta/evde	4	20
	Akla geldikçe	4	20

Tablo 39.
Etkinliklerin Uygulanma İmkânı (devamı)

Etkinlik Konusu	Uygulama İmkânı	F	%
Konuşma Hızı	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	9	45
	Okulda/sınıfta	5	25
	Zaman buldukça/boş vakitlerde	3	15
	Akla geldikçe	3	15
Ölçünlü Dil	Okulda/sınıfta	12	60
	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	5	25
	Günlük hayatta/evde	3	15
Vurgu, Tonlama ve Durak	Okulda/sınıfta	8	40
	Sesli kitap okurken	5	25
	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	4	20
	Uygulama imkânı yok	3	15
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	10	50
	Akla geldikçe	7	35
	İhtiyaç duyulduğunda	3	15
Ses Kullanımı	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	12	60
	Akla geldikçe	6	30
	Zaman buldukça/boş vakitlerde	2	10
Beden Dili	Her yerde ve her zaman uygulanabilir	8	40
	Akla geldikçe	4	20
	Okulda/sınıfta	3	15
	Zaman buldukça/boş vakitlerde	2	10
	Önemli bir konuşma yaparken	1	5

Katılımcıların yarısı (%50) nefes kullanımına yönelik etkinlikleri her zaman/her yerde uygulayabileceklerini dile getirirken sadece biri (%5) böyle bir şansını olmadığını vurgulamıştır. Diğer öğrencilerin %20'si zaman buldukça/boş vakitlerde, %15'i sınıf ortamında çalışma imkânları olduğunu belirtirken %10'u ancak ihtiyaç duyduklarında böyle bir amaca yöneleceklerini ifade etmişlerdir. Boğumlanmaya yönelik etkinlikleri ise öğrencilerin %40'ı her yerde ve her zaman, %20'si zaman buldukça/boş vakitlerde, %15'i akla geldikçe, %10'u sınıfta/arkadaşlarla, %10'u günlük hayatta/evde ve %5'i ihtiyaç duyulduğunda uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Telaffuzu her yerde ve her zaman çalışabileceklerini belirten katılımcıların oranı %35, okulda/sınıfta imkân bulanların %25, günlük hayatta/evde çalışacak olanların %20 ve akıllarına geldikçe uygulayacak olanların oranı yine %20 olarak tespit edilmiştir. Konuşma hızına ait bulgular ise katılımcıların %45'inin her yerde ve her zaman, %25'inin okulda/sınıfta, %15'inin zaman buldukça/boş vakitlerde, %15'inin de akıllarına geldikçe bu

etkinliklerden faydalanmayı düşündüklerini ortaya koyar. Okulda/sınıfta uygulanma imkânı %60 ile en yüksek oranda belirtilen ölçünlü dilin pratiğe dökülebileceği diğer alanlar ise %25 ile her yerde ve her zaman, %15 ile günlük hayatta/evde olarak yanıt bulmuştur. Üç öğrencinin (%15) uygulama imkânı bulamadıkları vurgu, tonlama ve durak; diğer katılımcıların %40'ı tarafından okulda/sınıfta, %25'i tarafından sesli kitap okurken, %20'si tarafından da her zaman ve her yerde uygulanabilecek etkinlikler sunar. Öğrencilerin yarısı tarafından (%50) her zaman ve her yerde yararlanılmaya müsait olan bir diğer konu alanı gereksiz ses ve sözcüklerdir. Bu konudaki uygulamalarını akıllarına geldikçe sürdürecekteler olanlar %30, zaman buldukça/boş vakitlerde sürdürecekteler de %10 oranındadır. Ses kullanıma ilişkin öğrenmelerini her zaman ve her yerde uygulayabilecek öğrencilerin oranı %60'tır ve bu yanıt en yüksek seviyedeki olumlu görüştür. Ses kullanımına ait diğer yanıtlar %30 ile akla geldikçe, %10 ile zaman buldukça/boş vakitlerde şeklindedir. Beden dili, öğrencilerin %40 tarafından her zaman ve her yerde, %20'si tarafından akla geldikçe, %15'i için okulda/sınıfta, %10'u için zaman buldukça/boş vakitlerde, bir öğrenci için (%5) de önemli bir konuşma yaparken yararlanılabilecek etkinlikler sunmaktadır.

Katılımcıların etkinlikleri uygulama imkânı konuya göre değişiklik gösterse de birçok alt başlık için her zaman ve her yerde, okulda/sınıfta, akla geldikçe yanıtları öne çıkmıştır. Verilen yanıtlar çoğunlukla etkinlikleri uygulama imkânının bulunduğunu göstermektedir. Ancak yapılacak uygulamaların sürekliliğine ve dönüt/düzeltilme sağlayabilecek bir uzmanın varlığına ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö3 (Ses kullanımı) “*Sesime dikkat ederek konuşma her ortamda yapabileceğim bir şey.*”

Ö5 (Vurgu, tonlama, durak) “*Özellikle kitap okurken uyguladığım herhâlde.*”

Ö14 (Beden dili) “*El kol hareketlerime her yerde dikkat edebilirim.*”

4.2.2.6. Yöntem ve Tekniklerin Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcıların konuşmaya yönelik etkinliklerin uygulanışı sırasında kullanılan yöntem ve tekniklere ait görüşler yansıtıcı düşünce temelinde önemsenmiş ve “Etkinlik sırasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdi?” sorusuna yer verilmiştir. Verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 40.
Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Etkinlik Konusu	Değerlendirme Yönü	Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler	f	%
Nefes Kullanımı	Olumlu	Her yönden olumluydu	9	45
		Eğlenceli olması	4	20
		Daha iyi nefes almamızı sağladı	2	10
	Olumsuz	Yorucu olması	2	10
		Sınıfın kalabalık olmasının karışıklık yaratması	1	5
		Sınıfta değil dışarıda (açık alanda) yapılmasının gerekmesi	1	5
		Nefesimiz tam açılmadan bitmesi/ yeterince uzun sürmemesi	1	5
Boğumlanma	Olumlu	Yeni şeyler öğrenmek/kendini geliştirme	11	55
		Daha iyi ve rahat konuşma	7	35
	Olumsuz	Çok uzun sürmesi	7	35
		Arkadaşlarıyla alay edenlerin olması	4	20
Telaffuz	Olumlu	Her yönden olumluydu	7	35
		Yanlışları düzelme imkânı bulma	6	30
		Yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme	6	30
	Olumsuz	Sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi	6	30
		Diğer öğrencilerin yapılan hataları görmesi	5	25
		Diğer konulardan daha sıkıcı olması	1	5
Konuşma Hızı	Olumlu	Her yönden olumluydu	10	50
		Yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme	5	25
	Olumsuz	Sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi	4	20
		Diğer öğrencilerin yapılan hataları görmesi	4	20
		Sınıfta çok fazla gürültü olması	2	20
Ölçünlü Dil	Olumlu	Yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme	10	50
		Daha önce fark edilmeyen sorunları görme	8	40
		Her yönden olumluydu	1	5
	Olumsuz	Etkinliklerin yanlışları/ sorunları gidermede yetersiz kalması	6	30
		Diğer öğrencilerin yapılan hataları görmesi	5	25
		Kafa karıştırıcı olması	4	20
Vurgu, Tonlama ve Durak	Olumlu	Sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi	4	20
		Yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme	8	40
		Daha önce fark edilmeyen sorunları görme	4	20
	Olumsuz	Her yönden olumluydu	3	15
		Etkinliklerin yanlışları/ sorunları gidermede yetersiz kalması	5	25
		Konuyu anlamayan öğrencilerin olması	4	20
		Sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi	4	20

Tablo 40.
Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler (devamı)

Etkinlik Konusu	Değerlendirme Yönü	Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler	f	%
Gereksiz Ses ve Sözcükler	<i>Olumlu</i>	Her yönden olumluydu	9	45
		Eğlenceli olması	6	30
		Yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme	5	25
	<i>Olumsuz</i>	Sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi	4	20
		Arkadaşlarıyla alay edenlerin olması	3	15
Ses Kullanımı	<i>Olumlu</i>	Her yönden olumluydu	10	50
		Eğlenceli olması	8	40
		Öz güvenli hissettirmesi	2	10
	<i>Olumsuz</i>	Gürültü	5	25
		Çok fazla bağırın olması	3	15
Beden Dili	<i>Olumlu</i>	Her yönden olumluydu	12	60
		Eğlenceli olması	8	40
		Yeterince uzun sürmemesi	5	25

Katılımcıların %45'i nefes kullanımına ilişkin etkinliklerde herhangi bir sorun tespit etmediklerini; %20'si eğlenceli olduğu için, %10 da daha iyi nefes almalarına yardımcı olduğu için sürecin olumlu geçtiğini belirtmiştir. Olumsuzluk dile getiren öğrencilerin fark ettikleri durumlar %10 için yorulma, %5'lik oranlara denk gelen birer öğrenci için de sınıfın kalabalık olmasının karışıklık yaratması, etkinliklerin sınıfta değil dışarıda (açık alanda) yapılmasının gerekmesi ve nefesleri tam açılmadan etkinliklerin bitmesi/yeterince uzun sürmemesidir. Yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme katılımcıların %55'i için, daha iyi ve rahat konuşma da %35'i için boğumlanma etkinliklerindeki yöntemlerin olumlu tarafıdır. Konuyla ilgili olarak belirtilen olumsuzluklar %35 için etkinliklerin çok uzun sürmesi, %20 için de arkadaşlarıyla alay eden diğer öğrenciler olmuştur. Telaffuz etkinliklerindeki yöntemler, katılımcıların %35'i için herhangi bir sorun teşkil etmemiş; %30'u yanlışlarını düzeltme imkânı bulduğu, %30'u da yeni şeyler öğrendikleri/kendilerini geliştirdikleri için olumlu fikirler sunmuşlardır. Yine de sınıfın kalabalık oluşu/etkinlik sırasının kendilerine geç gelişi %30'unu, diğer öğrencilerin yapılan hataları görmesi %25'ini ve diğer konulara göre daha sıkıcı olması %5'ini olumsuz fikirlere yöneltmiştir. Konuşma hızına yönelik yöntemleri, %50 oranındaki katılımcı her yönden olumlu görülmüş; %25'i de yeni şeyler öğrendikleri ve kendilerini geliştirdikleri için beğenmişlerdir. Tespit edilen olumsuz durumlar ise %20 tarafından sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi, yine

%20 tarafından diğer öğrencilerin yapılan hataları görmesi, %10 tarafından da sınıfta çok fazla gürültü olması gibi nedenlere bağlanmıştır.

Ölçünlü dile ait yöntem ve teknikleri olumlu olarak değerlendiren katılımcıların görüşleri %50 oranında yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme, %40'ta da daha önce fark edilmeyen sorunları görme gibi nedenlere dayandırılmış; sadece bir öğrenci (%5) her yönden olumlu bulduğunu dile getirmiştir. Yöntemlerin olumsuz tarafları %30'a göre etkinliklerin yanlışları/ sorunları gidermede yetersiz kalması, %25'e göre diğer öğrencilerin yapılan hataları görmesi, %20'ye göre kafa karıştırıcı olması, %20'ye göre sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi gibi sorunlardır. Vurgu, tonlama ve durak etkinliklerindeki yöntemleri katılımcılar yine öncelikli olarak yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme açısından beğenmiş ve %40 oranında katılım göstermişlerdir. Konuyla ilgili diğer pozitif görüş %20 için daha önce fark edilmeyen sorunları görme olarak belirlenirken %15'lik bir kısım herhangi bir sorun yaşamadıkları için katılım göstermişlerdir. Olumsuz görüşlerin merkezini %25'le etkinliklerin yanlışları/ sorunları gidermede yetersiz kalması almış; %20 konuyu anlamayan öğrencilerin olmasına, %20 sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesine itiraz etmiştir. Gereksiz ses ve sözcükler ele alınırken kullanılan yöntemlerin her yönden olumlu olduğunu/ herhangi bir olumsuzluğun olmadığını dile getiren %45'lik kesime bir de %30 oranında süreci eğlenceli bulan, %25 de yeni şeyler öğrenme/kendini geliştirme konusunu olumlu gören katılımcılar eklenmiştir. Söz konusu yöntemin olumsuzlukları ise %20 oranında sınıfın kalabalık olması/sıranın geç gelmesi, %15 oranında da arkadaşlarıyla alay edenlerin olması şeklinde ortaya çıkmıştır. Ses kullanımını temel alan yöntemleri tamamen olumlu bulanların oranı %50'dir. Olumlu düşünceleri %40'lık bir kesim eğlenceli olması, %10'luk bir kesim de öz güvenli hissettirmesi görüşleri ile desteklemiştir. Olumsuzluklara yönelik eleştiriler; %25 ile sınıf içerisinde oluşan gürültü, %15 ile çok fazla bağırarak sınıf arkadaşlarından rahatsız olan diğer öğrenciler şeklinde tespit edilmiştir. Katılımcıların %60'ı, beden diline ait yöntem ve teknikleri her yönden yeterli bulmuş; %40'ı da eğlenceli olduğu için desteklemiştir. Beden diline yönelik %25 oranındaki olumsuz eleştiri etkinliklerin yeterli uzunlukta olmadığı yönündedir.

Bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin yöntem ve teknikleri doğrudan eleştirmek yerine, kendilerinde rahatsızlık uyandıran durumları ortaya koydukları sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin yöntem ve teknik konusundaki ön bilgileri veya

bilinmediğinden ulaşılan sonuçların yeterliği hakkında da belirsizlik bulunmaktadır. Etkinliklerde kullanılan yöntemlerin önemli yönleri öğrenciler tarafından kendilerini geliştirme, yeni şeyler öğrenme ve konu alanına yönelik eksikliklerini giderme olarak görülmüştür. Yaşanan olumsuzluklar ise temelde sınıf içerisinde olmaya bağlanmış, arkadaşlarını bekleme ve onların alaylarına maruz kalma, endişe yaratan konular olmuştur.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö17 (Konuşma hızı) “Bu öğrendiklerim çok işime gelir ama sınıfta çok ses çıktı ve gürültü oldu.”

Ö19 (Telaffuz) “Olumlu taraftı çok fazla hatamı bilmem artık. Olumsuz yönü herkesin önünde yapmak, bizi görmeseler keşke.”

Ö20 (Boğumlanma) “Olumsuz yönü çok zaman alması, olumlusu öğrendiğim bilgiler.”

4.2.2.7. Materyallerin Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcıların konuşma becerisine yönelik etkinlikler süresince kullanılan materyallere ilişkin görüşlerini almak üzere öğrenme yazılarında “Etkinlikte kullanılan araç gereçler (çalışma kağıtları, görseller, videolar, sunular vb.) konuları anlamanız ve uygulama yapabilmeniz için yeterli miydi? Başka hangi materyaller kullanılabilirdi?” sorusuna yer verilmiştir. Konuya ilişkin olarak elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 41.
Materyallere İlişkin Görüşler

Etkinlik Konusu	Materyallere İlişkin Görüşler	F	%
Nefes Kullanımı	Yeterliydi	12	60
	Bilgim yok	4	20
	Okunacak kitaplar	2	10
	Şişirmek için daha fazla balon	1	5
	Suyun altında nefes tutmak için kova	1	5
Boğumlanma	Yeterliydi	15	75
	Kalemi daha çok kullanma	1	5
	Tekrar etmek için ses kaydı	1	5
	Tekerlemeleri ezberleme	1	5
	Çalışma kâğıtlarının resimli olması	1	5
	Bilgim yok	1	5
Telaffuz	Yeterliydi	12	60
	Örnek video/film izleme	3	15
	Bilgim yok	3	15

Tablo 41.
Materyallere İlişkin Görüşler (devamı)

Etkinlik Konusu	Materyallere İlişkin Görüşler	F	%
Konuşma Hızı	Yeterliydi	12	60
	Bilgim yok	4	20
	Üzerinde konuşulacak görseller	2	10
	Süre tutmak için telefon	1	5
	Hızlı ve yavaş oynatılan videolar	1	5
Ölçünlü Dil	Yeterliydi	12	60
	Örnek Video/film izleme	5	25
	Okunacak kitaplar	3	15
Vurgu, Tonlama ve Durak	Yeterliydi	10	50
	Bilgim yok	6	30
	Örnek Video/film izleme	4	20
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Yeterliydi	15	75
	Bilgim yok	5	25
Ses Kullanımı	Yeterliydi	15	75
	Bilgim yok	5	25
Beden Dili	Yeterliydi	12	60
	İzlenecek videolar	3	15
	Bilgim yok	3	15

Nefes kullanımına ilişkin etkinliklerde öğrencilerin %60'ı kullanılan materyalleri yeterli görmüş; %20'si de akıllarına gelen farklı bir bilgi olmadığını belirtmiştir. Materyal kullanımına ilişkin fikir beyan eden iki öğrenci (%10) okuma kitapları, biri (%5) daha fazla balon biri de (%5) su altında nefes tutmak için kova önerilerinde bulunmuştur. Boğumlanmada öğrencilerin %75'i kullanılan materyalleri yeterli görmüş; biri (%5) fikir belirtmemiştir. Öneriler arasında birer (%5) öğrenci tarafından dile getirilen kalemi daha çok kullanma, tekrar etmek için ses kaydı, tekerlemeleri ezberleme, çalışma kâğıtlarının resimli olması gibi fikirler yer bulmuştur. Telaffuz etkinliklerini yeterli bulanlar %60, fikir belirtmeyenler %15'tir. Sadece %15'i örnek video veya film izleme önerisinde bulunmuştur. Konuşma hızına yönelik etkinliklerdeki materyalleri %60'lık bir grup yeterli bulmuş, %20 fikir beyan etmemiş; sadece %10 üzerinde konuşma yapılacak görseller, birer öğrenci de (%5) süre tutmak için telefon ile hızlı ve yavaş oynatılacak videolara yönelik fikir belirtmişlerdir. Ölçünlü dile yönelik materyal önerileri arasında, örnek video/film izleme (%25) ve okunacak kitaplar (%15) yer alırken katılımcıların %60'ı var olanları yeterli bulmuştur. Katılımcıların yarısı (%50) vurgu, tonlama ve duraklar için kullanılan materyallerin

yeterli olduğunu dile getirirken %20'si örnek video/film izlemeyi tavsiye etmiş; %30 ise fikir belirtmemiştir. Gereksiz ses ve sözcükler ile ses kullanımında ise katılımcıların %75'i materyalleri yeterli görerek, %25'i de fikir belirtmeyerek benzer bulgulara ulaşılmasını sağlamışlardır. Beden dili konusundaki materyalleri %60 oranındaki öğrenci yeterli bulmuş; %15'i fikir belirtmemiş, %15'i izlenecek videolar önermiştir.

Elde edilen bulgularda görüldüğü gibi materyal konusunda çoğunlukla katılımcılar pek fazla fikir üretmemiş, yapılan etkinlikleri yeterli bulmuşlardır. Bu durum, katılımcıların materyal bilgisiyle, daha önce materyal konusunda herhangi bir uğraşlarının olmamasıyla ya da konuşma konu alanına yönelik yoğun etkinlikler yürütmemiş olmalarıyla ilişkili olabilir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö2 (Konuşma hızı) “Resimler hakkında konuşmak.”

Ö5 (Boğumlanma) “Mesela ses kaydı da olabilirdi. Dinleyip tekrar ederdik.”

Ö9 (Nefes Kullanımı) “Suyun altında nefes tutmak için mesela kova falan kullanıp.”

4.2.2.8. Etkinliklerin Süresine İlişkin Görüşler

Katılımcıların etkinliklerin yeterliğine ilişkin değerlendirmelerini tespit etmek için “Etkinliğin süresi yeterli miydi? Konuları anlamak ve başarılı biçimde uygulayabilmek için ne kadar süre gerekli olabilir?” sorusundan yararlanılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 42.

Süreye İlişkin Görüşler

Etkinlik Konusu	Süreye İlişkin Görüşler	F	%
Nefes Kullanımı	Yeterliydi	10	50
	Birkaç ders daha olmalı	6	30
	Daha sonraki haftalarda da tekrar edilmeli	4	20
Boğumlanma	Yeterliydi	14	70
	Fazla uzun sürdü	6	30
Telaffuz	Yeterliydi	9	45
	Daha çok süre ve etkinlik olmalıydı	8	40
	Birkaç ders daha sürmeli	3	15
Konuşma Hızı	Yeterliydi	13	65
	Birkaç ders daha sürmeli	7	35

Tablo 42.
Süreye İlişkin Görüşler (devamı)

Etkinlik Konusu	Süreye İlişkin Görüşler	F	%
Ölçünlü Dil	Birkaç ders daha sürmeli	12	60
	Daha sonraki haftalarda tekrar edilmeli	4	20
	Yeterliydi	4	20
Vurgu, Tonlama ve Durak	Yeterliydi	8	40
	Daha çok süre ve etkinlik olmalıydı	4	20
	Birkaç ders daha sürmeli	4	20
	Daha sonraki haftalarda da tekrar edilmeli	4	20
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Yeterliydi	10	50
	Daha çok süre ve etkinlik olmalıydı	10	50
Ses Kullanımı	Yeterliydi	11	55
	Daha çok süre ve etkinlik olmalıydı	9	45
Beden Dili	Yeterliydi	13	65
	Daha çok süre ve etkinlik olmalıydı	7	35

Nefes kullanımına ilişkin etkinliklerin süresi, öğrencilerin yarısı tarafından (%50) yeterli görülürken %30'u birkaç ders saatinin daha bu konuya ayrılması gerektiği; %20'si de daha sonraki derslerde tekrar yapılması gerektiği düşünmüştür. Boğumlanma etkinliklerini katılımcıların %70'i yeterli görmüş; %30'u ise fazla uzun sürdüğünü belirtmiştir. Telaffuzu %45 yeterli olarak değerlendirirken %40'ı daha fazla etkinlik ve süre olması, %15'i de birkaç ders daha devam etmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuşma hızını yeterli görenler %65, birkaç ders daha sürmesini isteyenler %35 oranındadır. Katılımcılar çoğunluğunu oluşturan %60'ı ölçünlü dil etkinliğinin birkaç ders daha devam etmesi gerektiğini düşünürken %20'si de daha sonraki haftalarda tekrar yapılması gerektiğini düşünmüş; %20'si ise süreyi yeterli bulmuştur. Katılımcıların %40'ı vurgu, tonlama ve durak konusundaki etkinliklerin süresini yeterli bulmuş, %20'si daha çok süre ve etkinliğin olması gerektiğini, %20'si birkaç ders daha etkinlik yürütülmesini, %20'si de daha sonraki haftalarda yapılacak çalışmalarda tekrar yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Gereksiz ses ve sözcüklere ayrılan süreyi öğrencilerin yarısı (%50) yeterli görmüş, diğer yarısı ise (%50) daha çok süre ve etkinlik olabileceğini dile getirmiştir. Ses kullanımını yeterli görenlerin oranı %55, daha çok süre ve etkinlik olması gerektiğini belirtenlerin oranı %45'tir. Katılımcıların beden diline yönelik etkinlik süresini yeterli bulanlar oranı %65, daha çok süre ve etkinlik olması gerektiğini düşünenlerin oranı %35'tir.

Katılımcıların süre konusunda yetersiz buldukları ve birkaç ders daha devam etmesi gerektiğini dile getirdikleri etkinlikler ölçünlü dile aittir. Sürenin yeterliği konusunda en yüksek oran ise boğumlanmaya aittir. Hatta katılımcılar, boğumlanma konusunun uzun sürdüğünü düşünmüş, diğer konularda ise böyle bir değerlendirmede bulunmamışlardır. Diğer maddelerde ise etkinlik süresi öğrenciler tarafından yeterli bulunmuştur.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö1 (Ölçünlü dil) “Daha çok zaman lazım. Yoksa düzelmez, her hafta İstanbul Türkçesi konuşması yapmalıyız.”

Ö6 (Boğumlanma) “Uzun sürdü. Bence çoktu. Keşke sadece bazı harfleri yapsaydık. Ya da herkes zorlandığı harfte dursaydı. Bu kadar süre gerekmez.”

Ö12 (Ses kullanımı) “Tek tek yaptık ama daha çok yapabiliirdik. Herkes üç kere yapsa mesela.”

4.2.2.9. Etkinliklerin Faydalarına İlişkin Görüşler

Katılımcıların etkinliklerden yola çıkarak konuşma becerilerinin nasıl bir değişim gösterebileceğine dair görüşleri “Bu etkinliklerin size sağlayacağı faydalar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlardan yola çıkarak incelenmiş ve şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 43.

Etkinliklerin Faydalarına İlişkin Görüşler

Etkinlik Konusu	Etkinliklerin Faydalarına İlişkin Görüşler	F	%
Nefes Kullanımı	Konuşurken rahat nefes alıp verme	5	25
	Nefesin gelişmesi/açılması	5	25
	Daha iyi ve etkili konuşabilme	4	20
	Kendisini daha rahat ve öz güvenli ifade edebilme	3	15
	Nefes alırken yaşanan sorunları fark etme	2	10
	Daha iyi iletişim kurma	1	5
Boğumlanma	Konuşurken tüm sesleri doğru şekilde çıkarma	8	40
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	4	20
	Daha iyi ve etkili konuşabilme	4	20
	Uzun cümleler kurabilme	2	10
	Akıcı konuşma	2	10
Telaffuz	Kelimeleri doğru telaffuz etme	12	60
	Daha iyi ve etkili konuşabilme	6	30
	Etkili kitap okuma	1	5
	Etkili şiir okuma	1	5

Tablo 43.
Etkinliklerin Faydalarına İlişkin Görüşler (devamı)

Etkinlik Konusu	Etkinliklerin Faydalarına İlişkin Görüşler	F	%
Konuşma Hızı	Anlaşılır bir hızda konuşma	8	40
	Daha iyi ve etkili konuşabilme	5	25
	Daha anlamlı konuşmalar yapma	3	15
	Dinleyicilerin sıkılmaması	3	15
	Etkili kitap okuma	1	5
Ölçünlü Dil	Daha iyi ve etkili konuşabilme	5	25
	Okulda/sınıfta daha rahat konuşma	5	25
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	3	15
	Yabancılarla daha iyi iletişim kurma	3	15
	Daha kibar konuşabilme	2	10
	Öğretmenlerin beğenisini kazanma	2	10
Vurgu, Tonlama ve Durak	Daha iyi ve etkili konuşabilme	8	40
	Daha anlaşılır konuşma	7	35
	Anlamlı cümleler kurma	2	10
	Akıcı konuşma	2	10
	Sıkıcı konuşmama	1	5
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Konuşurken dinleyiciyi rahatsız etmeme	10	50
	Akıcı şekilde konuşma	4	20
	Daha anlamlı konuşmalar yapma	3	15
	Konuşurken öz güven duyma	3	15
Ses Kullanımı	Sesi doğru ayarlayabilme	10	50
	Daha anlamlı konuşmalar yapma	4	20
	Dinleyicileri rahatsız etmeden konuşma	3	15
	Toplum içerisinde daha etkili konuşma	3	15
Beden Dili	Konuşurken nasıl davranılacağını bilme	8	40
	Konuşurken öz güven duyma	5	25
	Konuşurken daha rahat davranma	4	20
	Dinleyiciye değer verildiğini gösterebilme	2	10
	İnandırıcı olabilme	1	5

Bulgulara göre nefes kullanımının ele alındığı çalışmalar katılımcıların %25'inin konuşurken rahat nefes alıp vermesini, %25'inin nefesinin gelişmesini/açılmasını, %20'sinin daha iyi ve etkili konuşabilmesini, %15'inin kendisini daha rahat ve öz güvenli ifade edebilmesini, %10'unun nefes alırken yaşanan sorunları fark etmesini ve %5'inin daha iyi iletişim kurmasını sağlayacaktır. Boğumlanma etkinlikleri ile sağlanan gelişimin öğrencilerde oluşturduğu beklentiler; %40'ı için konuşurken tüm sesleri doğru şekilde çıkarma, %20'si için kelimeleri doğru telaffuz etme, %20'si için daha iyi ve etkili konuşabilme, %10'u için uzun cümleler kurabilme, %10'u için de akıcı

konuşabilme olarak belirlenmiştir. Telaffuza yönelik çalışmalardan beklenen faydaların başında, doğal olarak, %60 oranında kelimeleri doğru telaffuz etme yer alırken onu %30 ile daha iyi ve etkili konuşabilme takip etmiş; birer öğrenci de etkili kitap okuma (%5) ve etkili şiir okuma (%5) konusundaki beklentilerini dile getirmiştir. Konuşma hızına ait çalışmaların kendilerine faydalarını katılımcıların %40'ı anlaşılır bir hızda konuşma, %25'i daha iyi ve etkili konuşma, %15'i daha anlamlı konuşmalar yapma, %15'i dinleyicilerin sıkılmaması, %5'i de etkili kitap okuma olarak görmüştür. Ölçünlü dilin faydalarına ilişkin değerlendirmeleri katılımcıların %25'i daha iyi ve etkili konuşabilme, %25'i okulda/sınıfta daha rahat konuşma, %15'i kelimeleri doğru telaffuz etme, %15'i yabancılarla daha iyi iletişim kurma, %10'u daha kibar konuşabilme ve yine %10'u öğretmenlerin beğenisini kazanma şeklinde yorumlamıştır. Vurgu, tonlama ve durakların öğretiminden bekledikleri faydaları ise %40 daha iyi ve etkili konuşabilme, %35 daha anlaşılır konuşma, %10 anlamlı cümleler kurma, %10 akıcı konuşma ve bir öğrenciye denk gelen %5 sıkıcı konuşmama olarak belirlemiştir. Katılımcıların %40'ına göre gereksiz ses ve sözcüklere yönelik olarak edindikleri bilgiler konuşurken dinleyiciyi rahatsız etmemelerini sağlarken %20'lik bir grup akıcı şekilde konuşmalar yapacaklarına, %15'lik bir grup daha anlamlı konuşmalar yapacaklarına, %15'lik bir grup da konuşurken öz güven duyacaklarına inanmaktadır. Ses kullanımındaki gelişiminin faydaları %50 için seslerini doğru ayarlayabilme, %20 için daha anlamlı konuşmalar yapma, %15 için dinleyicileri rahatsız etmeden konuşma, %15 için ise toplum içerisinde daha etkili konuşma anlamına gelmektedir. Beden dili etkinliklerine yönelik olarak elde edilecek yararları katılımcıların %50'si konuşurken nasıl davranılacağını bilme, %25'i konuşurken öz güven duyma, %20'si konuşurken daha rahat davranma, %10'u dinleyiciye değer verildiğini gösterebilme, %5'i de inandırıcı olabilme şeklinde görmüştür.

Katılımcılar, tüm etkinliklerin daha iyi, daha etkili ve daha anlamlı konuşabilmelerini sağlayacağını düşünmektedirler. Bu alt başlıktaki görüşlerde konu alanı da önen kazanmış ve etkinliklerin öğrencilerde hedeflenen türde fayda sağlayabileceği ön görülmüştür.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö7 (Beden Dili) “Mesela biri beni dinlerken dikkat ederim. Ona kendimi inandırmaya çalışırım.”

Ö13 (Ses Kullanımı) “Toplumda insanların beni daha iyi duymalarını sağlar.”

Ö14 (Gereksiz Ses ve Sözcükler) “Konuşurken konuşmamın karşıdakini rahatsız etmemesi.”

4.2.2.10. Olması Gereken Etkinliklere İlişkin Görüşler

Öğrenme yazılarında, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini belirlemeyi hedefleyen son alt başlık “Başka hangi konuların ve etkinliklerin olması yararlı olurdu?” sorusu kapsamında dile getirilen düşüncelerdir. Konuya ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 44.

Yapılabilecek Etkinlikler

Etkinlik Konusu	Yapılabilecek Etkinlikler	F	%
Nefes Kullanımı	Yapılanlar yeterliydi	6	30
	Aynı etkinliği tekrar etme	3	15
	Sesli kitap okuma	2	10
	Şarkı söyleme	2	10
	Kafamızı suyun içine sokup nefesimizi tutma	1	5
	Tüy getirip havada tutma	1	5
	Başarılı olanlara ödül verilmesi	1	5
	Açık havada çalışma	1	5
	Yanlış kullanılan kelimeler	1	5
	Tek nefeste uzun konuşma	1	5
	Tekerlemeler	1	5
Boğumlanma	Yapılanlar yeterliydi	8	40
	Konuşma kaydı almak, daha sonra dinlemek	1	5
	Tekerlemelerle ilgili video seyredilmesi	1	5
	Oyun oynama	1	5
	Karşılıklı mâni söyleme	1	5
	Farklı konuşma biçimlerini yapmak (şiir, hikâye vb.)	1	5
	Samimi konuşmalar yapmak	1	5
	Yanlış kelimelerin doğrusunu öğrenme	1	5
	Konuşurken taklit yapmak	1	5
	Daha fazla kelimeye bakmak	1	5
Sınıf dışında özel olarak eksiklikler üzerine görüşme	1	5	
Telaffuz	Yapılanlar yeterliydi	5	25
	Arkadaşlarla sahnede ikili konuşmalar yapma	3	15
	Daha çok kelimeye bakma	2	10
	Öğretmenle birebir daha uzun konuşma	1	5
	Hikâye anlatma	1	5
	Puan ve ödüle dayalı oyunlar	1	5
	Yeniden tekerleme söyleme	1	5
	Şiir okuma	1	5
	Fıkra anlatma	1	5
	Televizyondaki/internetteki konuşmaları taklit etme	1	5
	Oyun oynama	1	5
Diğer derslerdeki öğretmenler tarafından değerlendirilme	1	5	

Tablo 44.
Yapılabilecek Etkinlikler (devamı)

Etkinlik Konusu	Yapılabilecek Etkinlikler	F	%
Konuşma Hızı	Yapılanlar yeterliydi	7	35
	Saat tutup konuşma	3	15
	Daha uzun konuşmalar yapma	3	15
	Ödül/not alma	3	15
	Sahnede konuşma	2	10
	Karşılıklı konuşmalar yapma	2	10
Ölçünlü Dil	Etkili konuşan kişileri (spikerler/öğretmen) dinleme	5	25
	Aradaki farklılıklara (ölçünlü dil/ ağız) daha çok bakma	4	20
	Sesli kitap okuma	4	20
	Etkili konuşan birini taklit etme	3	15
	Taklit yapma	2	10
	Sahne konuşması yapma	1	5
	Yapılan hatalar üzerine öğretmenle özel olarak görüşme	1	5
Vurgu, Tonlama ve Durak	Yapılanlar yeterliydi	6	30
	Sesli kitap okuma	5	25
	Sınıf dışında özel olarak eksiklikler üzerine görüşme	3	15
	Daha çok örnek üzerinde durma	3	15
	Şiir okuma	3	15
Gereksiz Ses ve Sözcükler	Yapılanlar yeterliydi	7	35
	Oyun oynama	3	15
	Video izleyip başkalarının konuşmalarını değerlendirme	2	10
	Taklit yapmak	2	10
	Şiir okuma	2	10
	Yapılan yanlışlar üzerine özel olarak görüşme	2	10
	Ödül/not alma	2	10
Ses Kullanımı	Yapılanlar yeterliydi	5	25
	Daha fazla video izleyip konuşma bozukluklarını bulma	4	20
	Ödül/not alma	4	20
	Taklit yapma	3	15
	Şiir okuma	2	10
	Oyun oynama	2	10
Beden Dili	Yapılanlar yeterliydi	9	45
	Taklit yapma	4	20
	Tiyatro yapma	4	20
	Farklı surat ifadeleri yapma	2	10
	Sınıfa büyük görseller asma	1	5

Nefes kullanımına ilişkin etkinlikleri yeterli gören katılımcılar olduğu gibi (%30) aynı etkinliğin tekrar edilmesi (%15) gerektiğini düşünenler de olmuştur. Önerilen etkinlikler arasında ise ikişer öğrenci tarafından kitap okuma (%10) ve şarkı söyleme (%10); birer öğrenci tarafından da kafalarını suyun içine sokup nefeslerini tutma (%5), tüy getirip havada tutma (%5), başarılı olanlara ödül verilmesi (%5), açık havada çalışma (%5), yanlış kullanılan kelimeleri bulma (%5), tek nefeste uzun

konuşma (%5) ve tekerlemeler söyleme (%5) gibi fikirler yer bulmuştur. Boğumlanmada yapılan etkinlikleri yeterli bulanlara (%40) ek olarak birer öğrenci tarafından konuşma kaydı alıp daha sonra dinlemek (%5), tekerlemelerle ilgili video seyredilmesi (%5), oyun oynama (%5), karşılıklı mâni söyleme (%5), farklı konuşma biçimlerini yapma (şiir, hikâye vb.) (%5), samimi konuşmalar yapma (%5), yanlış kelimelerin doğrusunu öğrenme (%5), konuşurken taklit yapma (%5), daha fazla kelimeye bakma (%5) ve sınıf dışında özel olarak eksiklikler üzerine konuşma (%5) gibi önerilerde bulunulmuştur. Telaffuz için yapılanları yeterli bulanların (%25) yanı sıra arkadaşlarıyla sahnede ikili konuşmalar yapma (%15), daha çok kelimeye bakma (%10), öğretmenle birebir daha uzun konuşma (%5), hikâye anlatma (%5), puan ve ödüle dayalı oyunlar oynama (%5) yeniden tekerleme söyleme (%5), şiir okuma (%5), fıkra anlatma (%5), televizyondaki/internetteki konuşmaları taklit etme (%5), oyun oynama (%5) ve diğer derslerdeki öğretmenler tarafından değerlendirilme (%5) gibi istekler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler içerisinde konuşma hızı etkinliklerini yeterli bulanlara (%35) ek olarak; saat tutup konuşma (%15), daha uzun konuşmalar yapma (%15), ödül/not alma (%15), sahnede konuşma (%10) ve karşılıklı konuşmalar yapma (%10) gibi isteklerde de bulunulmuştur. Ölçünlü dile yönelik etkinlik önerileri; etkili konuşan kişileri (spikerler/öğretmen) dinleme (%25), aradaki farklılıklara (ölçünlü dil/ağız) daha çok bakma (%20), sesli kitap okuma (%20), etkili konuşan birini taklit etme (%15), taklit yapma (%10), sahne konuşması yapma (%5) ve yapılan hatalar üzerine öğretmenle özel olarak görüşme (%5) şeklindedir. Vurgu, tonlama ve durak için etkinliklerin yeterli olduğunu belirtenleri (%30) sesli kitap okuma (%25), sınıf dışında özel olarak eksiklikler üzerine görüşme (%15), daha çok örnek üzerinde durma (%15) ve şiir okuma (%15) isteklerinde bulunanlar izlemiştir. Gereksiz ses ve sözcükleri içeren etkinliklerde yeterli yorumuna (%35) ek olarak ise oyun oynama (%15), video izleyip başkalarının konuşmalarını değerlendirme (%10), taklit yapma (%10), şiir okuma (%10), yapılan yanlışlar üzerine özel olarak görüşme (%10) ve ödül/not alma (%10) önerileri gelmiştir. Ses kullanımı uygulamaları, katılımcıların yine bir kısmı tarafından yeterli görülmüş (%25); ayrıca daha fazla video izleyip konuşma bozukluklarını bulma (%20), konuşması iyi olanların ödül alması (%20), taklit yapma (%15), şiir okuma (%10) ve oyun oynama (%10) istekleri iletilmiştir. Etkinliklerin yeterli bulunması konusunda en yüksek orana (%45) sahip olan beden diline ilişkin diğer fikirler; taklit yapma (%20), tiyatro yapma (%20), farklı surat ifadeleri yapma (%10) ve sınıfa büyük görseller asma (%5) şeklindedir.

Etkinlik önerileri için ilk haftalarda öğrenciler daha genel isteklerde bulunurken ilerleyen zamanlarda konu alanına yönelik içerikler önerilmiş ve daha fazla katılımcı benzer isteklerde bulunmuştur. Ayrıca ödül veya not sistemine yönelmeleri, katılımcıların katıldıkları etkinliklerde farklı motivasyon kaynaklarını kullanma isteğini akla getirmektedir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö15 (Beden dili) *“Belki kendimiz farklı surat ifadeleri yapardık.”*

Ö17 (Nefes kullanımı) *“Mesela tiy olabilirdi. Havada tutmaya çalışırdık.”*

Ö19 (Gereksiz ses ve sözcükler) *“Video daha fazla izleyebilirdik. Konuşması bozuk olan insanları görüp ders alırdık”*

4.2.3. Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma sırasında katılımcıların ele alınan konularla ilişkili olarak yaptıkları öz ve akran değerlendirmelere ait bulgular bu kısımda ele alınacaktır. Bulgular, her etkinlik konusu için ayrı ayrı sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.2.3.1. Nefes Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Nefes kullanımına ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 45.
Nefes Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Nefes Kullanımı	Nefes alışverişinizde daha çok hangi bölge aktifti (omuz, göğüs, diyafram)?	Omuz	3	15
		Göğüs	17	85
		Diyafram	0	0
	Konuşurken nefes alıp vermede zorlanırmısınız?	Evet zorlanırım	3	15
		Bazen zorlanırım	7	35
		Hayır zorlanmam	3	15
		Çok hareket ettiğimde zorlanırım	3	15
		Çok hızlı konuşurken zorlanırım	2	10
		Uzun cümleler kurarken zorlanırım	2	10
	Nefes alıp vermede zorlandığınız için konuşmanızı yarım bıraktığınız oldu mu?	Evet, olur	4	20
		Bazen olur	7	35
		Nadiren olur	2	10
		Hiç olmadı	2	10
		Yorgunken olur	1	5
	Nefes alışveriş sesiniz konuşmaya yansır mı?	Uzun cümle kurarken olur	1	5
		Evet yansır	6	30
		Bazen yansır	6	30
		Nadiren yansır	2	10
		Yansımaz	2	10
	Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?	Yansıdığını fark etmedim	2	10
Uzun cümle kurarken yansır		2	10	
Nasıl daha iyi nefes alacağımı		10	50	
Nefes alırken zorlandığımı		5	25	
Yanlış şekilde nefes alıp verdiğimi		3	15	
Akran Değerlendirme	Nefesimin uzun cümle kurmamı engellediğini	1	5	
	Sadece ağızdan nefes alıp verdiğimi	1	5	
Akran Değerlendirme			f	%
Değerlendirme Sorusu	Cevaplar			
Arkadaşınızın nefes alışverişinde daha çok hangi bölge aktiftir (omuz, göğüs, diyafram)?	Omuz		4	20
	Göğüs		16	80
	Diyafram		0	0

Tablo 45.

Nefes Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Akran Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Nefes Kullanımı	Arkadaşınız konuşurken nefes alıp vermede zorlanır mı?	Evet zorlanır	6	30
		Bazen zorlanır	6	30
		Hayır zorlanmaz	3	15
		Çok hareket ettiğinde zorlanır	1	5
		Çok hızlı konuştuğunda zorlanır	1	5
		Dikkatsiz konuştuğunda zorlanır	1	5
		Heyecanlandığında zorlanır	1	5
		Çekindiği zamanlar zorlanır	1	5
	Arkadaşınızın nefes alıp vermede zorlandığı için konuşmasını yarım bıraktığı oldu mu?	Evet, olur	5	25
		Bazen olur	6	30
		Nadiren olur	4	20
		Hiç olmadı	3	15
		Hızlı konuşurken olur	1	5
		Kitap okurken olur	1	5
Arkadaşınızın nefes alışveriş sesi konuşmaya yansır mı?	Evet yansır	6	30	
	Bazen yansır	5	25	
	Nadiren yansır	4	20	
	Yansıdığını fark etmedim	3	15	
	Kitap okurken yansır	1	5	
	Ağızdan nefes alırken yansır	1	5	
Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?	Nasıl daha iyi nefes alacağını	8	40	
	Kendini geliştirmesi gerektiğini	5	25	
	Çok çalışması gerektiğini	2	10	
	Yanlış şekilde nefes aldığını	2	10	
	Bir şeyler fark edebildiğini düşünmüyorum	2	10	
	Burnundan yeterince nefes alamadığını	1	5	

Nefes alışverişinde öğrencilerin çoğunluğuna denk gelen %85'lik bir kısmı göğüs bölgelerinin, %15'lik bir kısım da omuz bölgelerinin aktif olduğunu belirtmiş; akran değerlendirmede de benzer şekilde %80 oranında göğüs, %20 oranında omuz yanıtı verilmiştir. Diyafram kullanımına ilişkin bir yanıt alınamamıştır. Konuşurken nefes alıp vermede zorlanıp zorlanılmadığı konusundaki değerlendirmeye öğrencilerin %15'i evet, %35'i bazen, %15'i hayır yanıtını vermiş; %15'i çok hareket ederken, %10'u çok hızlı konuşurken, %10 da uzun cümleler kurarken zorlandıklarını

belirtmişlerdir. Akranlarının konuşurken nefes almada zorlanıp zorlanmadığını değerlendiren katılımcıların ise %30'u evet zorlanır, %30'u bazen zorlanır, %15'i hayır zorlanmaz yanıtını vermiş; ayrıca arkadaşlarının çok hareket ettiğinde, çok hızlı konuştuğunda, dikkatsiz konuştuğunda, heyecanlandığında ve çekindiğinde zorlandığını belirten birer (%5) katılımcı da olmuştur. Katılımcılar, nefes alıp vermede zorlandıkları için konuşmayı yarım bırakıp bırakmadıklarına yönelik soruya %20 oranında evet, %35 oranında bazen, %10 oranında nadiren, %10 oranında hayır yanıtı vermiş; birer öğrenci de (%5) yorgunken ve uzun cümle kurarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Arkadaşlarının nefes alıp vermede zorlandığı için konuşmayı yarım bırakıp bırakmadığına ilişkin değerlendirmede evet yanıtını %25, bazen yanıtını %30, nadiren yanıtını %20, hayır yanıtını %15 oranında öğrenci vermiştir. Ayrıca hızlı konuşurken ve kitap okurken nefesi kesilen arkadaşları olduğunu belirten birer öğrenci de mevcuttur. Katılımcılara nefes alışveriş seslerinin konuşmalarına yansıyor yansımıyor da sorulmuş ve elde edilen cevaplar %30 için evet, %30 için bazen, %10 için hayır, %10 için fark etmedim, %10 için de uzun cümleler kurarken şeklinde tespit edilmiştir. Arkadaşları için yaptıkları değerlendirmelerde katılımcılar %30 oranında evet, %25 oranında bazen, %20 oranında nadiren, %15 oranında fark etmedim cevabını vermiş; birer öğrenci de (%5) akranlarının nefes alışveriş sesinin kitap okurken veya ağızdan nefes alırken konuşmaya yansıdığını belirtmiştir. Katılımcıların yarısı (%50), yapılan etkinliklerle kendileri ile ilgili olarak fark ettikleri durumun nasıl daha iyi nefes alacakları olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların öz değerlendirme sürecinde kendileri hakkındaki diğer farkındalıkları ise %25'i için nefes alırken zorlanma, %10'u için yanlış şekilde nefes alıp verme, birer öğrenci (%5) için de alınan nefesin uzun cümle kurmayı engellediği ve sadece ağızdan nefes alınıp verildiği şeklindedir. Akran değerlendirmede öğrenciler; etkinlikler sayesinde arkadaşlarının %40'ının nasıl daha iyi nefes alabileceklerini, %25'inin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini, %10'unun çok çalışmaları gerektiğini ve %10'unun yanlış şekilde nefes aldıklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Akranlarının yeni şeyler fark etmediğini düşünen %10'luk bir katılımcı oranı olduğu gibi arkadaşının burnundan yeterince nefes almadığını belirten bir öğrenci de olmuştur.

Nefes kullanımını konusundaki bulgular, öğrencilerin birçoğunun bu konuda çok ciddi bir sorun yaşamadığı; ancak özellikle nefesi etkili kullanabilme açısından eksikliklerinin bulunduğu yönündedir. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki farkındalığı da

gelişmiş ve nefes ile konuşma arasındaki ilişkiyi hem kendileri hem de akranları açısından görebilmişlerdir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö12 “Sadece ağızdan nefes aldığım için zorlanıyordum.”

Ö12 “Nefesini nasıl yanlış aldığını anladı.”

Ö16 “Bu konuda yaşadığım sorunları gördüm.”

Ö16 “Yaşadığı sıkıntıları görmesi.”

4.2.3.2. Boğumlanmaya İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Boğumlanmaya ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 46.
Boğumlanmaya İlişkin Değerlendirmeler

Öz Değerlendirme				
Etkinlik	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%
Boğumlanma	En çok hangi harfleri, kelimeleri ve tekerlemeleri söylemekte zorlandınız?	Ğ harfinde	13	65
		T harfinde	13	65
		K harfinde	7	35
		J harfinde	5	25
		S harfinde	5	25
		R harfinde	4	20
		Ş harfinde	4	20
		M harfinde	3	15
		U harfinde	3	15
		Ü harfinde	3	15
		D harfinde	2	10
		N harfinde	2	10
		Y harfinde	2	10
		Ç harfinde	1	5
		F harfinde	1	5
		Ö harfinde	1	5
		V harfinde	1	5
		Z harfinde	1	5
		Zorlandığım harfin kelimelerinde	10	50
		İlk kez duyduğum kelimelerde	8	40
		Uzun kelimelerde	5	25
		Yabancı kökenli kelimelerde	5	25
		Bazı kelimelerde	12	60
		Birçok kelimedede	5	25
		Birkaç kelimedede	3	15
		Uzun olan tekerlemelerde	10	50
		Zorlandığım harfin tekerlemelerinde	8	40
		Tüm tekerlemelerde	5	25
		İlk kez duyduğum tekerlemelerde	3	15
		Birçok tekerlemelerde	12	60
Bazı tekerlemelerde	7	35		
Birkaç tekerlemelerde	1	5		

Tablo 46.
Boğumlanmaya İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Boğumlanma	Kelime ve tekerlemeleri söylerken zorlanmanızın nedeni ne olabilir?	Kelimelerin karışık olması	5	25
		Dilin dönmemesi	5	25
		Bilinmeyen/ilk kez söylenen kelimeler ve tekerlemelerin olması	5	25
		Hızlı konuşmaya çalışmak	2	10
		İstemsizce başka seslerin çıkarılması	2	10
		Kelimelerin yabancı olması	1	5
	Zorlandığınız konularla ilgili nasıl bir çözüm düşünüyorsunuz?	Tekerlemeleri sürekli tekrar etme	14	70
		Tekerlemeleri ezberleme	2	10
		Yavaş konuşma	2	10
		Kitap okuma	1	5
Kalemle çalışıp dilin dolanmasını engelleme		1	5	
Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?	Yanlış söylediğim harfler ve kelimeler olduğunu	9	45	
	Okumakta/söylemekte zorlandığım kelimelere çalışmam gerektiğini	4	20	
	Konuşurken dilimin dolandığını	2	10	
	Tolum içerisinde konuşmama nelerin engel olduğunu	2	10	
	Daha sakin şekilde konuşmam gerektiğini	1	5	
	Hızlı konuştuğumu	1	5	
	Konuşurken kelimeleri yutmamam gerektiğini	1	5	

Tablo 46.
Boğumlanmaya İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Akran Değerlendirme		f	%	
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar			
Boğumlanma	Arkadaşınız en çok hangi harfleri, kelimeleri ve tekerlemeleri söylemekte zorlandı?	T harfinde	11	55	
		Ğ harfinde	10	50	
		K harfinde	7	35	
		S harfinde	4	20	
		J harfinde	4	20	
		R harfinde	4	20	
		D harfinde	3	15	
		M harfinde	3	15	
		U harfinde	3	15	
		N harfinde	2	10	
		Ü harfinde	2	10	
		Y harfinde	2	10	
		Z harfinde	2	10	
		Ç harfinde	1	5	
		F harfinde	1	5	
		Ö harfinde	1	5	
		V harfinde	1	5	
		Zorlandığı harfin kelimelerinde	10	50	
		Bazı kelimelerde	5	25	
		Zorlandığı harfin tekerlemelerinde	10	50	
		Birçok tekerlemede	5	25	
		Bazı tekerlemelerde	3	15	
		Arkadaşınızın kelime ve tekerlemeleri söylerken zorlanmasının nedeni sizce nedir?	Bu tür çalışmalara alışık olmaması	5	25
			Bilinmeyen/ilke kez söylenen kelimeler ve tekerlemelerin olması	4	20
			Dilinin dönmemesi	3	15
			Harfleri birbirine karıştırması	3	15
Hızlı konuşmaya çalışması	2		10		
Kelimelerin karışık olması	2		10		
Kelime hazinesinin yetersiz oluşu	1	5			

Tablo 46.
Boğumlanmaya İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

		Akran Değerlendirme		
Etkinlik	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%
Boğumlanma	Arkadaşınız zorlandığı konularla ilgili nasıl bir çözüm düşünebilir?	Tekerlemeleri sürekli tekrar etmesi	6	45
		Yavaş konuşması	3	15
		Kitap okuması	3	15
		Tekerlemeleri ezberlemesi	2	10
		Bir şey yapamaz	1	5
		Bir şey yapmasına gerek yok	1	5
		Bilgim yok	1	5
	Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?	Yanlış söylediği harfler ve kelimeler olduğunu	5	25
		Okumakta/söylemekte zorlandığı kelimelere çalışması gerektiğini	5	25
		Daha sakin şekilde konuşması gerektiğini	4	20
		Konuşurken dilinin dolandığını	3	15
		Tolum içerisinde konuşmasına nelerin engel olduğunu	2	10
		Kitap okuması gerektiğini	1	5

Boğumlanma konusunda katılımcıların çoğunluğu (%65), “ğ” ve “t” seslerinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sesleri “k” (%35), “s” (%25), “j” (%25), “r” (%20), “ş” (%20), “m” (%15), “u” (%15), “ü” (%15), “d” (%10), “n” (%10), “y” (%10) sesleri farklı oranlarda takip etmiş; birer öğrenci de “f, ç, ö, v, z” seslerinden birinde zorlandığını dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılar zorlandıkları seslerin kelimelerini (%50), ilk kez duydukları kelimeleri (%40) uzun kelimeleri (%25) ve yabancı kelimeleri (%25) boğumlarken zorlanmıştır. Miktar olarak bakıldığında öğrencilerin önemli bir kısmı bazı kelimelerde (%60), kimileri birçok kelimedede (%25), kimileri ise birkaç kelimedede (%15) zorlandığını ifade etmiştir. Katılımcıların yarısı (%50) uzun olan tekerlemeleri boğumlarken sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Zorlandığı seslerin tekerlemelerini de zor bulan öğrenciler mevcutken (%40) tüm tekerlemeleri (%25) ya da ilk kez duyduğu tekerlemeleri (%15) söyleyememekten muzdarip olanlar vardır. Ayrıca katılımların yarısından fazlası birçok tekerlemede (%60), bir kısmı bazı tekerlemelerde (%35) bir tanesi de (%5) birkaç tekerlemede sorun yaşadığını ifade etmiştir. Akran

değerlendirme bulgularına göre katılımcılar arkadaşlarının zorlandıkları sesleri “t” (%55), “ğ” (%50), “k” (%20), “s” (%20), “j” (%20), “r” (%20), “d” (%15), “m” (%15), “u” (%15), “n” (%10), “ü” (%15), “y” (%10), “z” (%10), “ç” (%5), “f” (%5), “ö” (%5), “v” (%5) şeklinde tespit etmişlerdir. Oranlar farklı olsa da elde edilen bulgular öz değerlendirme ile benzerlik göstermektedir. Katılımcıların yarısı (%50) akranlarının zorlandıkları seslerin kelimelerinde ve tekerlemelerinde boğumlanma sorunu yaşadıklarını ifade etmiş; ayrıca bazı kelimeleri (%25), birçok tekerlemeyi (%25) ya da bazı tekerlemeleri (%15) boğumlanmanın arkadaşları için sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Görüldüğü gibi katılımcılar kelime ve tekerlemelerin boğumlanmasına ilişkin yorumlarda öz değerlendirmede daha ayrıntılı; akran değerlendirmede daha genel bir yaklaşım benimsemiştir. Katılımcılara boğumlanma konusunda yaşanan sorunların nedenleri sorulduğunda öz değerlendirmede ilk sıraları kelimelerin karışık olması (%25), dillerinin dönmemesi (%25), bilinmeyen/ilk kez söylenen kelimeler ve tekerlemelerin olması (%25) gibi nedenler almıştır. Bunun yanı sıra hızlı konuşmaya çalışmak (%10), istemsizce başka seslerin çıkarılması (%10) ve kelimelerin yabancı olması (%5) gibi nedenlerden dolayı sorun yaşadıklarını dile getirenler mevcuttur. Akran değerlendirme aşamasında elde edilen bulgulara göre katılımcılar, arkadaşlarının yaşadıkları zorlukları; bu tür çalışmalara alışık olmaması (%25), bilinmeyen/ilk kez söylenen kelimeler ve tekerlemelerin olması (%20), dilinin dönmemesi (%15), harfleri birbirine karıştırması (%15), hızlı konuşmaya çalışması (%10), kelimelerin karışık olması (%10) ve kelime hazinesinin yetersiz oluşu (%5) gibi nedenlere bağlamışlardır. Zorlandıkları boğumlanma çalışmalarına yönelik çözümlerini öz değerlendirme sürecinde belirten katılımcıların çoğunluğu (%70), tekerlemeleri sürekli tekrar edeceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca tekerlemeleri ezberleme (%10), yavaş konuşma (%10), kitap okuma (%5) ve kalemle çalışıp dilin dolanmasını engelleme (%5) gibi çözümlere yönelenler de vardır. Katılımcılar arkadaşlarına yönelik değerlendirmelerinde, karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik olarak tekerlemeleri sürekli tekrar etme (%45), yavaş konuşma (%15), kitap okuma (%15), tekerlemeleri ezberleme (%10) gibi öz değerlendirmedekine benzer yanıtlar vermiştir. Ancak, bir öğrenci (%5) arkadaşının bir şey yapamayacağını, biri (%5) yapmasına gerek olmadığını, bir diğeri de (%5) fikri olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların boğumlanma etkinliklerinde kendileriyle ilgili farkındalıkları; yanlış söyledikleri harfler ve kelimeler olduğu (%45), okumakta/söylemekte zorlandıkları kelimelere çalışmaları gerektiği (%20), konuşurken dillerinin dolandığı (%10), toplum içerisinde konuşmalarına nelerin

engel olduğu (%10), daha sakın şekilde konuşmaları gerektiği (%5), hızlı konuştukları (%5) ve konuşurken kelimeleri yutmamaları gerektiği (%5) yönündedir. Arkadaşlarında oluşabilecek farkındalıklara ise öğrenciler: yanlış söylediği harfler ve kelimeler olduğu (%25), okumakta/söylemekte zorlandığı kelimelere çalışması gerektiği (%25), daha sakın şekilde konuşması gerektiği (%20), konuşurken dilinin dolandığı (%15), toplum içerisinde konuşmasına nelerin engel olduğu (%10) ve kitap okuması gerektiği (%5) gibi yanıtlar vermişlerdir.

Boğumlanma çalışmaları sırasında öğrenciler, birçok ses ve kelimeyi çıkarmak da zorlandıklarını fark etmişlerdir. Özellikle “t, k, ğ”, öğrenciler tarafından boğumlanması en zor harfler olarak belirlenmiştir. Öğrenciler ayrıca ilk kez gördükleri ve karışık olarak nitelendirdikleri birçok kelimeyi de boğumlarken hata yapmış; ancak hatalarının farkına vararak düzeltme yollarını da belirtmişlerdir. Özellikle tekerlemeler, boğumlanma çalışmalarını sürdürmek için olumlu ve eğlenceli bir yöntem olarak benimsenmiştir. Yaşanan sorunlar, akran değerlendirme de benzer ifadelerle dile getirilmiştir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö15 “Kelimeleri tam çıkaramayıp başka harfleri çıkardım.”

Ö15 “Dilinin sürekli dolanması.”

Ö16 “Zorlandıklarımı daha fazla söyleyip kolaylaştırmak.”

Ö16 “Bazı harflerin tam nasıl çıkarıldığını öğrendi.”

4.2.3.3. Telaffuza İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Telaffuza ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 47.
Telaffuza İlişkin Değerlendirmeler

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%	
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar			
Telaffuz	Yanlış telaffuz ettiğiniz veya telaffuz etmekte zorlandığınız kelimeler hangileriydi?	Altmış	9	45	
		Cereyan	6	30	
		Erozyon	6	30	
		Eşofman	6	30	
		Sürpriz	6	30	
		Değnek	5	25	
		Katalog	5	25	
		Ahbap	4	20	
		Antrenman	4	20	
		Haydi	4	20	
		Kronometre	4	20	
		Şüphe	4	20	
		Herhâlde	4	20	
		Cephe	4	20	
		Fiyat	3	15	
		Gazete	3	15	
		Kalorifer	3	15	
		Tuvalet	3	15	
		Ekşi	2	10	
		Alerji	2	10	
		Arife	2	10	
		Cıva	2	10	
		Faaliyet	2	10	
		Gardırop	2	10	
		Kolesterol	2	10	
		Krater	2	10	
		Lavabo	2	10	
		Profesyonel	2	10	
		Rakam	2	10	
		Yaptığınız telaffuz yanlışlarının nedeni ne olabilir?	Yanlış olduğunu bilmemek	11	55
			Çevredekilerin hep yanlış biçimini kullanması	5	25
			Dikkatsizlik	4	20
Harfleri tam algılayamama	1		5		

Tablo 47.
Telaffuza İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%	
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar			
Etkinlik	Telaffuzunuzu hangi yönlerden geliştirmeniz gerekiyor?	Yanlış bilinen kelimeleri düzeltme	7	35	
		Başka hangi kelimeleri yanlış bildiğimi bulma	5	25	
		Dikkat etmek	3	15	
		Kullanılan kelimelerin yazılışını da kontrol etme	2	10	
		Bazı harflere dikkat etme	2	10	
		Etkili konuşan kişileri dinleme	1	5	
	Telaffuz yanlışlarınızı düzeltme konusunda zorlanacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?	Çalışırsam zorlanmam	8	40	
		Dikkatli olursam zorlanmam	5	25	
		Konuşurken yanlışlarımı fark etmediğim için zorlanırım	3	15	
		Konuşurken kelimelerin doğrusunu unutabileceğim için zorlanırım	2	10	
		Çok fazla hatalı kelime olduğu için zorlanırım	2	10	
	Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?	Yanlış bildiğim kelimeleri fark ettim	13	65	
		Telaffuzumu geliştirmem gerektiğini fark ettim	5	25	
		Toplum içerisinde nasıl daha iyi konuşulacağını fark ettim	2	10	
	Telaffuz	Akran Değerlendirme			
Değerlendirme Sorusu		Cevaplar	f	%	
Arkadaşınızın yanlış telaffuz ettiği veya telaffuz etmekte zorlandığı kelimeler hangileriydi?		Altmış	10	50	
		Cereyan	6	30	
		Erozyon	6	30	
		Eşofman	5	25	
		Sürpriz	5	25	
		Değnek	5	25	
		Katalog	4	20	
		Ahbap	3	15	
		Antrenman	3	15	
		Haydi	3	15	
		Kronometre	2	10	
		Şüphe	2	10	
		Herhâlde	2	10	
		Cephe	2	10	
		Fiyat	2	10	
		Gazete	2	10	
		Kalorifer	2	10	
		Tuvalet	2	10	
		Arkadaşınızın yaptığı telaffuz yanlışlarının nedeni ne olabilir?	Yanlış olduğunu bilmemek	7	35
			Çevredekilerin hep yanlış biçimini kullanması	7	35
Dikkatsizlik			5	25	
Erken yaşlarda yanlış şekilde öğrenmiş olma			1	5	

Tablo 47.
Telaffuza İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Akran Değerlendirme				
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%	
Etkinlik	Arkadaşınızın telaffuzunu hangi yönlerden geliştirmesi gerekiyor?	Yanlış bilinen kelimeleri düzeltme	7	35	
		Başka hangi kelimeleri yanlış bildiğini bulma	5	25	
		Dikkat etmeli	3	15	
		Yeni kelimeler öğrenmeli	2	10	
		Hızlı konuşmamalı	2	10	
		Çok kitap okumalı	1	5	
	Telaffuz	Arkadaşınızın telaffuz yanlışlarını düzeltme konusunda zorlanacağını düşünüyor musunuz? Neden?	Çalışırsa zorlanmaz	12	60
			Çok fazla hatası olduğu için zorlanır	3	15
			Çok dikkat etmesi gerektiği için zorlanır	2	10
			Öyle alıştığı için zorlanır	2	10
Etkinlik	Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?	Yanlış bildiği kelimeleri fark etti	11	55	
		Konuşmasına dikkat etmesi gerektiğini fark etti	4	20	
		Toplum içerisinde nasıl daha iyi konuşulacağı fark etti	3	15	
		Hocaları daha iyi dinlemesi gerektiğini fark etti	2	10	

Telaffuza ilişkin öz değerlendirme bulgularına göre katılımcıların farklı oranlarda hatalı söylediklerini tespit ettikleri kelimeler şunlardır: altmış (%45); cereyan, erozyon, eşofman, sürpriz (%30); değnek ve katalog (%25); ahbap, antrenman, haydi, kronometre, şüphe, herhâlde, cephe (%20); fiyat, gazete, kalorifer, tuvalet (%15); ekşi, alerji, arife, cıva, faaliyet, gardırop, kolesterol, krater, lavabo, profesyonel, rakam (%10). Akranlarının konuşmasında da yine şu kelimelerin yanlış telaffuz edildiğini belirtmişlerdir: altmış (%50); cereyan ve erozyon (%30), eşofman, sürpriz, değnek (%25); katalog (%20); ahbap, antrenman, haydi (%15); kronometre, şüphe, herhâlde, cephe, fiyat, gazete, kalorifer, tuvalet (%10). Katılımcıların öz değerlendirme bulgularına göre telaffuz yanlışlarının başlıca sebebi yanlış olduğunu bilmemek (%55); diğer nedenleri ise çevrelerindekiilerin hep yanlış biçimde kullanması (%25), dikkatsizlik (%20) ve bir öğrenci için harfleri tam algılayamama (%5) şeklindedir. Akran değerlendirmede de benzer biçimde yapılan hatalar; yanlış olduğunu bilmemeye (%35), çevrelerindekiilerin hep yanlış biçimde kullanmasına (%35), dikkatsizliğe (%25) ve bir öğrencinin dile getirdiğine göre erken yaşlarda yanlış biçimde öğrenmiş olmaya

(%5) dayandırılmıştır. Katılımcılar, telaffuzlarını hangi yönlerden geliştirmeleri gerektiği sorusuna yanlış bilinen kelimeleri düzeltme (%35), başka hangi kelimeleri yanlış bildiğini bulma (%25), dikkat etme (%15), kullanılan kelimelerin yazılışını da kontrol etme (%10), bazı harflere dikkat etme (%10) ve etkili konuşan kişileri dinleme (%5) gibi yanıtlar vermişlerdir. Arkadaşlarının telaffuzlarını geliştirmek için yapmaları gerekenleri ise akran değerlendirme sürecinde; yanlış bilinen kelimeleri düzeltme (%35), başka hangi kelimeleri yanlış bildiğini bulma (%25), dikkat etme (%15), yeni kelimeler öğrenme (%10), hızlı konuşmama (%10) ve çok kitap okuma (%5) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu, telaffuz yanlışlarını düzeltirken zorlanıp zorlanmayacakları sorusuna çalışırlarsa (%40) veya dikkatli olurlarsa (%25) zorlanmayacakları yanıtını vermişlerdir. Zorlanacaklarını düşünenler ise bu durumu; konuşurken yanlışlarını fark etmemeleri (%15), konuşurken kelimelerin doğrusunu unutabilecekleri (%10) ve çok fazla hatalı kelime olması (%10) gibi nedenlere bağlamışlardır. Akran değerlendirmede de yine katılımcıların birçoğu (%60) çalışılırsa yapılan hataların düzeltilmesinin zor olmayacağını bildirmiştir. Olumsuz değerlendirmede bulunan katılımcılar ise; çok fazla hatanın olması (%15), çok dikkat edilmesi gerektiği (%10), öyle alıştıkları için (%10) ve çok kitap okuması gerektiği için arkadaşlarının telaffuz yanlışlarını düzeltmekte zorlanacağını düşünmektedir. Yapılan telaffuz çalışmaları sırasında kendilerine yönelik farkındalıklarını öğrenciler; yanlış bildikleri kelimeler (%65), telaffuzlarını geliştirmeleri gerektiği (%25) ve toplum içerisinde nasıl daha iyi konuşulacağı (%10) olarak belirlemişlerdir. Arkadaşlarının farkına vardıklarını düşündükleri konuları ise; yine yanlış bilinen kelimeler (%55), konuşmalarına dikkat etmeleri gerektiği (%20), toplum içinde nasıl daha iyi konuşulacağı (%15) ve öğretmenleri daha iyi dinlemeleri gerektiği (%10) yönünde yorumlamışlardır.

Yanlış telaffuz ettikleri birçok kelimeyi belirlemiş olan öğrenciler, yapılan hataların en önemli nedenini kelimeleri yanlış telaffuz ettiklerini bilmemek veya çevrelerinde bu kelimelerin yanlış şekilde kullanılmış olmasına bağlamışlardır. Bu durum, telaffuz konusundaki hataların sosyal hayattan beslendiğinin fark edilmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrenciler bu konuda kendilerini geliştirmeye ve hatalarını düzeltmeye istekli olduklarını belirtmişler, akranları için de benzer süreçleri ön görmüşlerdir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö1 “Yanlış olduğunu bilmiyordum.”

Ö1 “Akli başka yerdeydi.”

Ö5 “Hayır, çalışırım ve yaparım.”

Ö5 “Evet zorlanır, çok fazla hatası var.”

4.2.3.4. Konuşma Hızına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Bulguları

Konuşma hızına ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 48.
Konuşma Hızına İlişkin Değerlendirmeler

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Konuşma Hızı	Konuşma hızınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?	İyi olduğunu düşünüyorum	8	40
		Orta derecede/ ne iyi ne de kötü	4	20
		Çok iyi değil	4	20
		Hızlı konuşuyorum	3	15
		Heyecanlanınca hızım değişiyor	1	5
	Konuşma hızınız konuştuğunuz kişilerin sizi anlamasını olumlu ya da olumsuz etkiliyor mudur? Neden?	Tamamen olumlu yönde etkiliyor	12	60
		Hızlı konuşunca anlamadığını belirtenler oluyor	4	20
		Yavaş konuşunca dinlemek istemiyorlar	2	10
		Anlaşılmanın konuşma hızıyla ilgili olduğunu düşünmüyorum	2	10
		Anlaşılır olmaya	5	25
	Konuşma hızınızı ayarlarken nelere dikkat etmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?	Çok hızlı konuşmamaya	4	20
		Dinleyicileri sıkmamaya	4	20
		Yavaş konuşmamaya	3	15
		Noktalama işaretlerine	1	5
Odaklanmaya		1	5	
Tane tane konuşmaya		1	5	
Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?	Sakin olmaya	1	5	
	Konuşma hızının etkisini	8	40	
	Çok hızlı konuştuğumu	4	20	
	Yavaş konuştuğumu	4	20	
	Konuşmama dikkat etmediğimi	2	10	
Neden anlaşılmakta zorlandığımı	2	10		

Tablo 48.
Konuşma Hızına İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Akran Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Etkinlik	Arkadaşınızın konuşma hızını nasıl değerlendiriyorsunuz?	İyi olduğunu düşünüyorum	9	45
		Orta derecede/ ne iyi ne de kötü	5	25
		Hızlı konuşuyor	5	25
		Yavaş konuşuyor	4	20
	Arkadaşınızın konuşma hızı, konuştuğunuz kişilerin onu anlamasını olumlu ya da olumsuz etkiliyor mudur? Neden?	Tamamen olumlu yönde etkiliyor	10	50
		Hızlı konuştuğu için anlaşılıyor	4	20
		Çok yavaş konuştuğu için olumsuz etkiliyor	4	20
		Onu tanımayan kişileri etkiliyor	1	5
		Anlaşılmasının konuşma hızıyla ilgili olduğunu düşünmüyorum	1	5
Konuşma Hızı	Arkadaşınızın konuşma hızını ayarlarken nelere dikkat etmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?	Anlaşılır olmaya	5	25
		Çok hızlı konuşmamaya	4	20
		Yavaş konuşmamaya	4	20
		Sakin konuşmaya	2	10
		Dinleyicileri sıkıkmamaya	2	10
		Dikkat etmesin gerek yok	2	10
		Bir cümleyi tamamlamadan diğerine başlamamaya	1	5
	Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?	Kendisini nasıl değerlendireceğini	5	25
		Hızlı konuştuğunu	4	20
		Konuşurken anlaşılır olması gerektiğini	3	15
	Konuşurken sıkıcı olduğunu	2	10	
	Konuşurken dinleyicileri de düşünmesi gerektiğini	2	10	
	Sakin olması gerektiğini	2	10	
	Yavaş konuştuğunu	2	10	

Tablodaki bulgulara göre katılımcıların %40'ı konuşma hızlarının iyi, %20'si de orta seviyede olduğunu düşünmektedir. Olumsuz görüş bildirenlerin ise %20'si çok iyi olmadığını, %15'i çok hızlı olduklarını, %5'i de heyecanlandıklarında değiştiğini ifade ederek kendilerini değerlendirmişlerdir. Akranlarının konuşma hızının iyi olduğunu düşünen katılımcıların oranı %45, orta seviyede olduğunu düşünenlerin %25'tir. Kalan öğrencilerin %25'i arkadaşlarını hızlı, %20'si yavaş bulmuştur. Öz değerlendirmede yöneltilen "Konuşma hızınız konuştuğunuz kişilerin sizi anlamasını olumlu ya da olumsuz etkiliyor mudur? Neden?" sorusuna verilen yanıtlara göre katılımcıların %60'ı konuşma hızlarının dinleyicileri olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Yine de hızlı konuşmaları durumunda anlamadığını belirten %20, yavaş konuşunca dinlemek istemeyen %10 oranında

dinleyiciyle de karşılaşılmaktadır. Katılımcıların %10'u ise anlaşılmanın konuşma hızı ile ilişkili olduğunu düşünmemektedir. Katılımcıların yarısına göre (%50) akranlarının konuşma hızı, konuştukları kişilerin onları anlamasını olumlu yönde etkilemektedir. Olumsuz görüş bildirenler ise bu durumun nedenlerini %20 oranında arkadaşlarının hızlı konuşmalarıyla, %20 oranında da çok yavaş konuşmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bir katılımcı (%5) arkadaşının konuşma hızının kendisini tanımayanlar için olumsuzluk yarattığını, bir diğer katılımcı (%5) anlaşılmanın konuşma hızıyla ilişkili olmadığını düşünmektedir. Konuşma hızını ayarlarken dikkat edilmesi gereken konular öz değerlendirmede; %25 için anlaşılır olma, %20 için çok hızlı konuşmama, %20 için dinleyicileri sıkıkmama, %15 için yavaş konuşmama olarak belirlenmiştir. Ayrıca noktalama işaretleri (%5), odaklanma (%5), tane tane konuşma (%5) ve sakin olma (%5) gibi hususlara dikkat çeken birer öğrenci de mevcuttur. Akranlarının konuşma hızı ayarlama konusunda dikkat etmeleri gereken noktaları öğrencilerin %25'i anlaşılır olma, %20'si çok hızlı konuşmama, %20'si yavaş konuşmama, %10'u sakin konuşma, %10'u dinleyicileri sıkıkmama ve %5'i bir cümleyi tamamlamadan diğerine başlamama şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %10'u ise dikkat edilmesi gereken bir durum olmadığını dile getirmiştir. Konuşma hızına yönelik etkinliğin kendilerine fark ettirdiği ayrıntıları katılımcıların %40'ı konuşma hızının etkisi, %20'si çok hızlı konuştukları, %20'si yavaş konuştukları, %10'u konuşmalarına dikkat etmedikleri, %10'u da neden anlaşılmakta zorlandıkları başlıkları altında sunmuşlardır. Arkadaşlarında oluşabilecek farkındalığa yönelik bulgularda ise %25 oranında kendisini nasıl değerlendireceği, %20 oranında hızlı konuştuğu, %15 oranında konuşurken anlaşılır olması gerektiği, %10 oranında konuşurken sıkıcı olduğu, %10 oranında konuşurken dinleyicileri de düşünmesi gerektiği, %10 oranında sakin olması gerektiği, %10 oranında da yavaş konuştuğu yanıtı alınmıştır.

Konuşma hızı, öğrencilerin yarısından fazlasının çok ciddi sorunlar yaşamadıklarını düşündükleri bir konu alanı olmuştur. Öğrencilerin bir kısmı ise hızlı veya yavaş konuşarak hızlarını doğru ayarlayamadıklarının dile getirmiş; ayrıca sorunlarını düzeltmek için çaba göstereceklerini de belirtmişlerdir. Öğrenciler akranları için de buna benzer görüşler dile getirmişlerdir. Buna ek olarak, konuşurken hızlarını doğru ayarlayarak anlaşılır olma isteğinin öğrenciler arasında yaygın şekilde ortaya çıktığı görülür.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö9 “*Bence orta hızda ve anlaşılır şekilde konuşurum.*”

Ö9 “*Biraz hızlı konuşuyor.*”

Ö11 “Evet hızlı konuşunca hiçbir cümlem anlaşılmaz.”

Ö11 “Yavaşlığı bazen sıkıcı olur.”

4.2.3.5. Ölçünlü Dile İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Ölçünlü dile ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 49.

Ölçünlü Dile İlişkin Değerlendirmeler

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Ölçünlü Dil	Konusurken yöresel dili hangi sıklıkla kullanırsınız?	Sık sık kullanırım	7	35
		Bazen kullanırım	5	25
		Nadiren kullanırım	2	10
		Hiç kullanmam	2	15
		Her zaman kullanırım	1	5
		Sadece evde kullanırım	2	5
		Arkadaşlarımla konuşurken kullanırım	1	5
	Standart Türkçe/İstanbul Türkçesi ile yöresel dili karıştırdığınız oluyor mu?	Sık sık karıştırdırım	6	30
		Bazen karıştırdırım	5	25
		Okulda/sınıfta konuşurken karıştırdırım	4	20
		Nadiren karıştırdırım	2	10
		Kelimelerin İstanbul Türkçesinde nasıl söylendiği aklıma gelmeyince karıştırdırım	2	10
		Karıştırmam	1	5
		İstemesem de bir süre sonra karıştırıp yöresel dili kullanmaya başlıyorum	6	30
Standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşurken en çok karşılaştığınız zorluk nedir?	Kelimelerin nasıl söylendiğini unutmaya başlıyorum	4	20	
	Bazı kelimelerin İstanbul Türkçesinde nasıl söylendiğini bilmiyorum	3	15	
	İstanbul Türkçesiyle konuşurken çok yavaşlıyorum	2	10	
	Zorluk yaşamıyorum	2	10	
	Ğ sesi olan kelimeleri söylemekte zorlanıyorum	1	5	
	Ekleri unutuyorum	1	5	
Kelimeleri inceltmiyorum	1	5		

Tablo 49.
Ölçünlü Dile İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?		Konuşurken yöresel dille İstanbul Türkçesini karıştırmamak için nelere dikkat edeceğimi	8	40
		Kullandığım yöresel dille İstanbul Türkçesi arasındaki farkların neler olduğunu	6	30
		Kelimelerin İstanbul Türkçesindeki söylenişlerine bakmam gerektiğini	3	15
		Daha nazik konuşmak için çalışmam gerektiğini	2	10
		Bir fark göremedim	1	5
Akran Değerlendirme				
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%
Arkadaşınız konuşurken yöresel dili hangi sıklıkla kullanır?		Sık sık kullanır	6	30
		Bazen kullanır	8	40
		Nadiren kullanır	2	10
		Hiç kullanmaz	2	10
		Her zaman kullanır	1	5
		Sokakta kullanır	1	5
Ölçünlü Dil Arkadaşınızın standart Türkçe/İstanbul Türkçesi ile yöresel dili karıştırdığı oluyor mu?		Sık sık karıştırtır	9	45
		Ara sıra karıştırtır	3	15
		Nadiren karıştırtır	3	15
		Bazı kelimeleri karıştırtır	2	10
		Sadece bazı ekleri karıştırtır	2	10
		Sadece k harfi olan kelimeleri karıştırtır	1	5
Arkadaşınızın standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşurken en çok karşılaştığı zorluk nedir?		Bir süre sonra yöresel dille karıştırmaya başlıyor	5	25
		Kelimelerin İstanbul Türkçesinde nasıl söylendiğini bilmiyor	5	25
		Kelimelerin İstanbul Türkçesinde nasıl söylendiğini unutuyor	3	15
		Zorluk yaşamıyor	3	15
		Çok yavaş konuşuyor	2	10
		K, g ve ğ harflerini karıştırtıyor	1	5
Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?		Ekleri doğru söyleyemiyor	1	5
		İstanbul Türkçesiyle konuşurken nelere dikkat etmesi gerektiğini	7	35
		Hangi kelimeleri daha çok karıştırdığını	5	25
		Dikkatli konuşması gerektiğini	4	20
		Daha nazik konuşması gerektiğini	3	15
	Bir şey fark ettiğini sanmıyorum	1	5	

Katılımcılara yöresel dili hangi sıklıkta kullandıkları sorulduğunda %35'i sık sık, %25'i bazen, %10'u nadiren, %10'u hiçbir zaman, %5'i her zaman yanıtını vermiş; sadece evde kullandığını belirten %10'luk ve arkadaşlarıyla konuşurken kullandığını belirten %5'lik bir oran da tespit edilmiştir. Arkadaşlarını değerlendiren katılımcıların sık sık kullanır yanıtını verenler %30, bazen kullanır yanıtını verenler %40, nadiren kullanır diyenler %10, hiç kullanmaz diyenler %10 oranındadır. Birer öğrenci de arkadaşları için her zaman kullanır (%5) ve sokakta kullanır (%5) cevabını vermişlerdir. Bu verilere göre katılımcıların yarısından fazlası yöresel dili bilmekte ve kullanmaktadır. Daha sonraki soru ölçünlü dille yöresel dili birbirine karıştırıp karıştırmadıkları hakkındadır ve elde edilen cevaplardan öğrencilerin %30'unun sık sık, %25'inin bazen, %20'sinin okulda/sınıfta konuşurken, %10'unun nadiren, %10'unun da kelimelerin ölçünlü dildeki karşılığını hatırlayamadığında karışıklık yaşadığı; sadece bir öğrencinin (%5) bu konuda sorun yaşamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Akran değerlendirmede arkadaşlarının sık sık karışıklık yaşadığını belirtenler %45, bazen yaşadığını belirtenler %15, nadiren yaşadığını belirtenler ise yine %15 oranındadır. Ayrıca arkadaşlarının bazı kelimeleri karıştırdığını belirten %10'luk, sadece bazı ekleri karıştırdığını belirten %10'luk ve sadece "k" sesi olan kelimeleri karıştırdığını belirten %5'lik bir kesim mevcuttur. Öz değerlendirme sürecinde cevap aranan konulardan biri de katılımcıların standart dili konuşmada yaşadıkları zorlukları belirlemektir. Bu konudaki verilere göre katılımcıların %30'u konuşurken istemeseler de bir süre sonra yöresel dili kullanmaya yöneliyor, %20'si standart dilde kelimelerin nasıl söylendiğini unutuyor, %15'i bazı kelimelerin standart dildeki karşılığını bilmiyor, %10 ölçünlü dili yavaş konuşuyor. Zorluk yaşamadığını belirten %10 oranındaki öğrencinin yanı sıra %5'i "ğ" sesi olan kelimeleri söylemekte zorlandığını, %5'i ekleri unuttuğunu ve %5'i kelimeleri inceltmediklerini (kelimedeki ince sesleri çıkaramama) ifade etmişlerdir. Akran değerlendirmeden elde edilen bulgularda da öz değerlendirmedeki gibi arkadaşlarının konuşurken istemeseler de bir süre sonra yöresel dili kullanmaya yöneldiğini belirten %25, kelimelerin standart dildeki karşılığını bilmediklerini belirten %25, standart dilde kelimelerin nasıl söylendiğini unuttuğunu belirten %15 ve çok yavaş konuştuğunu belirten %10 oranında katılımcı mevcuttur. Ayrıca %15 oranında öğrenci arkadaşlarının sorun yaşamadığını, bir öğrenci (%5) arkadaşının "k, g ve ğ" harflerini karıştırdığını ve bir öğrenci de arkadaşının ekleri doğru söyleyemediğini (%5) vurgulamıştır. Her aşamada olduğu gibi katılımcılara konuyla ilişkili olarak kendilerinde oluşan farkındalıklar sorulmuş; alınan cevaplarda katılımcıların %40'ı

konuşurken yöresel dille ölçünlü dili karıştırmamak için nelere dikkat edeceklerini, %30'u kullandıkları yöresel dil ile standart dil arasındaki farklılıkların neler olduğunu, %15'i kelimelerin standart dildeki karşılıklarına bakmaları gerektiğini, %10'u daha nazik konuşmak için çalışmalarını gerektiğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Herhangi bir farkındalık göremeyen bir öğrenci de (%5) mevcuttur. Arkadaşlarında meydana gelmiş olabilecek farkındalıkları katılımcılar %35 oranında ölçünlü dille konuşurken nelere dikkat etmesi gerektiği, %25 ile hangi kelimeleri daha çok karıştırdıkları, %20 ile dikkatli konuşmaları gerektiği, %15 ile daha nazik konuşmaları gerektiği şeklinde tanımlamışlardır. Akran değerlendirmede de yine bir öğrenci (%5) herhangi bir farkındalık gelişmediğini düşünmüştür.

Öğrencilerin önemli bir kısmı, konuşmalarında yöresel dilin etkisini hissettiklerini ve ölçünlü dil ile yöresel dili birbirine karıştırabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, akranları için de geçerli olmuştur. Yaşanan zorlukların çözümünü ise ancak yoğun bir dikkat ile konuşmakta görmüşlerdir. Yine de bu konu alanına yönelik olarak öğrencilerin sık sık problem yaşadıkları fark edilmektedir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö8 “*Eklerde oluyor. Evdeki gibi söylerim diğeri aklıma gelmedikçe.*”

Ö8 “*Normal konuşurken birden evdeki gibi konuşur*”

Ö16 “*Standart Türkçe ve şivem arasındaki farklar. Ve yanlışlarımı bilmek.*”

Ö16 “*Bence onun için değişen bir şey yok*”

4.2.3.6. Vurgu, Tonlama ve Durak Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Vurgu, tonlama ve durak kullanımına ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 50.
Vurgu, Tonlama ve Durak Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler

Etkinlik	Öz Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Günlük konuşmalarınızda vurgu, tonlama ve duraklara yer verir misiniz?		Yer veririm	5	25
		Bazen yer veririm	5	25
		Dikkat etmedim/emin değilim	4	20
		Nadiren yer veririm	4	20
		Yer vermem	2	10
Vurgu, tonlama ve duraklar konuşmanızı nasıl etkiliyor?		Doğru kullanamadığım için etkileyemiyor	6	30
		Karşımdakinin daha iyi anlamasını sağlıyor	5	25
		Hızlı konuşmamı engelliyor	4	20
		Kelimeleri yutmamı engelliyor	3	15
		Daha sakin konuşmamı sağlıyor	2	10
Konuşurken yaptığınız vurgu, tonlama ve duraklar dinleyenleri nasıl etkiliyor?		Konuşmamızı daha iyi anlarlar	11	55
		Doğru kullanamadığım için iyi etkilenmiyorlar	4	20
		Dinlerken sıkılmazlar	3	15
		Saygı duyarlar	2	10
Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?		Konuşurken vurgu, tonlama ve durak yapmakta sorun yaşadığımı	5	25
		Daha anlaşılır konuşmaya çalışmam gerektiğini	5	25
		Vurgu, tonlama ve durakların konuşmamızı ne kadar geliştirdiğini	5	25
		Daha dikkatli konuşmam gerektiğini	3	15
		Cümleleri durak yapmadığım için birbirine karıştırdığımı	2	10
Akran Değerlendirme				
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%
Arkadaşınız günlük konuşmalarda vurgu, tonlama ve duraklara yer verir mi?		Yer verir	4	20
		Bazen yer verir	6	30
		Nadiren yer verir	6	30
		Yer vermez	4	20
Vurgu, tonlama ve duraklar arkadaşınızın konuşmasını nasıl etkiliyor?		Doğru kullanamadığı için etkileyemiyor	9	45
		Karşımdakinin onu daha iyi anlamasını sağlıyor	6	30
		Hızlı konuşmasını engelliyor	3	15
		Daha sakin konuşmasını sağlıyor	2	10
Arkadaşınızın konuşurken yaptığı vurgu, tonlama ve duraklar dinleyenleri nasıl etkiliyor?		Doğru kullanamadığı için iyi etkilenmiyorlar	9	45
		Konuşmasını daha iyi anlarlar	5	25
		Konuşmasını beğenirler	3	15
		Onu dinlemekten sıkılmazlar	3	15

Tablo 50.

Vurgu, Tonlama ve Durak Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkinlik	Akran Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?		Konuşurken vurgu, tonlama ve durak yapmakta sorun yaşadığını	8	40
		Daha dikkatli konuşması gerektiğini	5	25
		Daha anlaşılır konuşmaya çalışması gerektiğini	5	25
		Toplumda nasıl konuşması gerektiğini	2	10

Öz değerlendirmede tablodaki bulgulardan yola çıkarak katılımcıların %25'inin günlük konuşmalarında vurgu, tonlama ve duraklara yer verdiği; %25'inin bazen yer verdiği, %20'sinin emin olamadığı, %20'sinin nadiren yer verdiği, %10'unun ise yer vermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Akran değerlendirmede ulaşılan bulgulara göre ise katılımcılar; konuşurken vurgu, tonlama ve duraklara arkadaşlarının %20'sinin yer verdiğini, %30'unun bazen yer verdiği, %30'unun nadiren yer verdiği, %20'sinin de yer vermediğini düşünmektedirler. Vurgu tonlama ve durakların konuşmayı nasıl etkilediği yönündeki öz değerlendirmeler; %30'u tarafından doğru kullanamadıkları için etkileyemediği, %25'i tarafından karşılarındakinin kendilerini daha iyi anladığı, %15'i tarafından hızlı konuşmalarını engellediği, %15'i tarafından kelimeleri yutmalarını engellediği, %10'u tarafından da daha sakin konuşmalarını sağladığı biçiminde yorumlanmıştır. Katılımcılar, bu parça üstü birimlerin arkadaşlarının konuşmasına olan etkisini; %45 oranında yine doğru kullanılmadığı için etkilemediği, %30 oranında karşılarındakinin onları daha iyi anladığı, %15 oranında hızlı konuşmalarını engellediği, %10 oranında da daha sakin konuşmalarını sağladığı biçiminde belirlemişlerdir. Vurgu, tonlama ve durakların dinleyiciler üzerindeki etkisine yönelik değerlendirmelerde katılımcıların %55'i konuşmalarının daha iyi anlaşılacağı, %20'si kendisini dinleyenlerin sıkılmayacağını, %10'u kendisine saygı duyulacağını düşünmüş; %20'lik bir kısım, söz konusu birimleri doğru kullanamadıkları için dinleyici üzerinde herhangi bir etki bırakamayacaklarını dile getirmişlerdir. Akran değerlendirme formlarına verilen yanıtlarda ise katılımcıların yarıya yakını (%45) arkadaşlarının vurgu, tonlama ve durakları doğru kullanmadığını ve bu nedenle dinleyiciler üzerinde bu konuda bir etkileri olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, parça üstü birimleri sayesinde arkadaşlarının konuşmalarının dinleyiciler tarafından daha iyi anlaşıldığını düşünen

%25'lik, beğenildiğini düşünen %15'lik ve dinleyicilerin sıkılmadıklarını düşünen %15'lik bir kesim vardır. Etkinliğin yarattığı farkındalık konusundaki öz değerlendirmelere göre süreç içerisinde katılımcıların %25'i konuşurken vurgu, tonlama ve duraklar konusunda sorun yaşadığını, %25'i daha anlaşılır konuşmaya çalışmaları gerektiğini; %25'i vurgu, tonlama ve durakların konuşmalarını ne kadar geliştirdiğini; %15'i daha dikkatli konuşmaları gerektiğini, %10'u da cümleleri durak yapmadıkları için birbirine karıştırdıklarını fark etmişlerdir. Akran değerlendirmeden elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların %40'ına göre konuşurken vurgu, tonlama ve duraklar konusunda sorun yaşaması; %25'ine göre daha dikkatli konuşması gerektiği, %25'ine göre daha anlaşılır konuşmaya çalışması gerektiği ve %10'una göre toplumda nasıl konuşması gerektiği arkadaşlarında oluşan farkındalıklardır.

Vurgu, tonlama ve duraklar kullanımına ait bulgular, öğrencilerin bu konu alanında sorunlar yaşadığını; konuşmalarının genellikle bu parça üstü birimlerden yoksun olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu birimlerin konuşmaya olan etkisi ve yaşanan sorunlar fark edilmiştir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö7 “Bizi iyi bir konuşmacı olarak görüp saygı duyarlar.”

Ö7 “O konuşurken dinleler ve beğenirler.”

Ö10 “Konuşurken duraklara ve tonlamaya dikkat edip anlaşılmak.”

Ö10 “Daha iyi konuşmaya çalışacaktır.”

4.2.3.7. Gereksiz Ses ve Sözcüklerin Kullanımına İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Gereksiz ses ve sözcüklerin kullanımına ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 51.

Gereksiz Ses ve Sözcüklerin Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler

Etkinlik	Öz Değerlendirme			
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%
	Konuşma sırasında gereksiz ses ve sözcükleri hangi sıklıkla kullanmaktasınız?	Sık sık kullanırım	11	55
		Bazen kullanırım	7	35
		Her zaman kullanırım	2	10
	Kullandığımızı düşündüğünüz gereksiz ses ve sözcükler hangileridir?	Yani	9	45
		Şey	8	40
		Hocam	7	35
		Sonra	7	35
		Eee	15	75
		İııı	12	60
		İıııı	10	50
Gereksiz ses ve sözcükleri kullanma sebepleriniz ne olabilir?	Doğru kelimelerin aklıma gelmemesi	5	25	
	Söyleyeceğim şeylerin hemen aklıma gelmemesi	5	25	
	Söyleyecek bir şey bulamamak	4	20	
	Heyecan	2	10	
	Zaman kazanmaya çalışmak	2	10	
	Düşünememek	1	5	
	Küçüklüğümden beri bu sesleri ve sözcükleri duymam	1	5	
Gereksiz ses ve sözcük kullanımını azaltmak için neler yapabilirsiniz?	Daha iyi konuşmak için pratik yapma	10	50	
	Söyleyeceklerimi önceden düşünme	3	15	
	Yeni kelimeler öğrenme	3	15	
	Kitap okuma	2	10	
	Konuşmadan önce not alma	2	10	
Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?	Konuşurken neden anlamsız kelimeler kullandığımı	8	40	
	Gereksiz seslerin ve sözcüklerin anlamı ne kadar kötü etkilediğini	8	40	
	Anlamsız sesleri ve sözcükleri azaltmam gerektiğini	4	20	
Akran Değerlendirme				
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%
	Arkadaşınız konuşma sırasında gereksiz ses ve sözcükleri hangi sıklıkla kullanmaktadır?	Sık sık kullanır	14	70
		Bazen kullanır	4	20
		Her zaman kullanır	2	10

Tablo 51.
Gereksiz Ses ve Sözcüklerin Kullanımına İlişkin Değerlendirmeler (devamı)

Etkimlik	Akran Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Arkadaşınızın kullandığını düşündüğünüz gereksiz ses ve sözcükler hangileridir?		Yani	9	45
		Şey	8	40
		Hocam	7	35
		Sonra	7	35
		Eee	15	75
		İııı	12	60
		İiiii	10	50
Arkadaşınızın gereksiz ses ve sözcükleri kullanma sebepleri ne olabilir?		Doğru kelimelerin aklına gelmemesi	9	45
		Söyleyeceği şeylerin hemen aklıma gelmemesi	4	20
		Söyleyecek bir şey bulamamak	3	15
		Bilgi eksikliği	2	10
		Heyecan	2	10
Arkadaşınız gereksiz ses ve sözcük kullanımını azaltmak için neler yapabilir?		Daha iyi konuşmak için pratik yapma	8	40
		Yeni kelimeler öğrenme	6	30
		Söyleyeceklerini önceden düşünme	4	20
		Konuşmadan önce not alma	2	10
Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?		Gereksiz seslerin ve sözcüklerin anlamı ne kadar kötü etkilediğini	6	30
		Konuşurken neden anlamsız kelimeler kullandığını	4	20
		Konuşmasının olumsuz yönlerini	4	20
		Söyleyeceği kelimeleri önceden düşünmesi gerektiğini	3	15
		Yeni kelimeler öğrenmesi gerektiğini	2	10
		Söyleyeceklerini unutmaması gerektiğini	1	5

Gereksiz ses ve sözcüklere ilişkin ilk değerlendirmede öğrencilere konuşma sırasında ne sıklıkta gereksiz ses ve sözcükleri kullandıkları sorulmuş ve %55'i sık sık, %35'i bazen, %10'u her zaman yanıtını vermiştir. Akranlarını değerlendirirken ise katılımcıların %70'i sık sık, %20'si bazen, %20'si de her zaman arkadaşlarının gereksiz ses ve sözcükleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öz değerlendirmede, kullanılan gereksiz sözcüklerde ilk sırayı %45 ile *yani* almış, onu %40 ile *şey*, %35 ile *hocam* ve

%35 ile *sonra* takip etmiştir. Gereksiz sesleri ise katılımcılar kendileri için %75 ile *eee*, %60 ile *uu*, %50 ile *iii* olarak tanımlamışlardır. Akranlarının kullandığı gereksiz sözcükleri ve sesleri de aynı şekilde %45 ile *yani*, %40 ile *şey*, %35 ile *hocam* ve %35 ile *sonra*; %75 ile *eee*, %6 ile *uu*, %50 ile *iii* olarak belirtmişlerdir. Gereksiz ses ve sözcükleri kullanma nedenlerini katılımcıların %25'i doğru kelimenin akıllarına gelmemesine, %25'i söyleyeceği şeylerin akıllarına hemen gelmemesine, %20'si söyleyecek bir şey bulamamaya, %10'u heyecana, %10'nu zaman kazanma çabasına, %5'i düşünememeye, %5'i de küçüklüklerinden beri bu sesleri duymaya yormuştur. Arkadaşlarının gereksiz ses ve sözcük kullanımlarına neden olan unsurları ise %45 yine doğru kelimelerin akla gelmemesi, %20 söylenecek şeylerin hemen akla gelmemesi, %15 söyleyecek bir şey bulamama, %10 bilgi eksikliği, %10 da heyecan olarak değerlendirmiştir. Katılımcılara gereksiz ses ve sözcüklerin kullanımını azaltmak için neler yapabilecekleri sorulduğunda %50'si daha iyi konuşmak için pratik yapabilecekleri, %15'i söyleyeceklerini önceden düşünebilecekleri, %15'i yeni kelimeler öğrenebilecekleri, %10'u kitap okuyabilecekleri ve %10'u konuşmadan önce not alabilecekleri fikrini ortaya koymuştur. Arkadaşlarının yapabileceklerini ise katılımcıların %40'ı yine daha iyi konuşmak için pratik yapma, %30'u yeni kelimeler öğrenme, %20'si söyleyeceklerini önceden düşünme, %10'u da konuşmadan önce not alma olarak önermişlerdir. Katılımcılar, konuya ilişkin farkındalıklarını %40 oranında konuşurken neden anlamsız kelimeler kullandıkları, %40 oranında gereksiz seslerin ve sözcüklerin anlamı ne kadar kötü etkilediği, %20 oranında da anlamsız sesleri ve sözcükleri azaltmaları gerektiği olarak belirlemişlerdir. Arkadaşlarının farkındalıklarını ise katılımcıların %30'u gereksiz seslerin ve sözcüklerin anlamı ne kadar kötü etkilediği, %20'si konuşurken neden anlamsız kelimeler kullandıkları, %20'si konuşmalarının olumsuz yönleri, %15'i söyleyeceği kelimeleri önceden düşünmeleri gerektiği, %10'u yeni kelimeler öğrenmeleri gerektiği, %5'i söyleyeceklerini unutmaması gerektiği şeklinde değerlendirmişlerdir.

Gereksiz (anlamsız) ses ve sözcük kullanımı öğrencilere göre hem kendileri hem de akranları için ciddi bir sorundur. Özellikle doğru kelimenin/cümlenin akla gelmemesi, kelime hazinesindeki yetersizlik ve bilgi eksikliği gibi durumlarla açıklanmaya çalışılan bu sorunlar, öğrencilerin akıcı ve etkili konuşmada zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu konu alanı, zihinsel faaliyetlerle de en fazla ilişkilendirilen alt başlıktır.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö14 “Kullandığım kelimenin aklıma gelmemesi.”

Ö14 “Onunki de doğru kelimeleri aklına getirememek.”

Ö19 “Bol bol kitap okumalıyım.”

Ö19 “Yeni sözcükler öğrenmek ve kullanmak istiyordur.”

4.2.3.8. Ses Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Ses kullanımına ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 52.
Ses Kullanımına İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları

Etkinlik	Öz Değerlendirme			
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%
Günlük konuşmalarda sesinizin yüksekliğini neye göre ayarlamaktasınız?		Konuştuğum kişiye	6	30
		Kalabalığa	5	25
		Ortama	3	15
		Anlatacaklarımın içeriğine	3	15
		Duygularıma	3	15
Günlük konuşmalarda ses tonunuzu neye göre ayarlamaktasınız?		Anlatacaklarımın içeriğine	4	20
		Duygularıma	4	20
		Dikkat etmedim/bilmiyorum	4	20
		Samimiyetime	4	20
		Dinleyiciye	2	10
		Ortama	2	10
Ses tonunuz ve sesinizin yüksekliğini ayarlarken yaşadığınız olumsuz durumlar nelerdir?		Sesimin çıkmaması/az çıkması	5	25
		Sesimin fazla yüksek çıkması	5	25
		Sorun yaşamıyorum	5	25
		Karşımdaki beni anlamıyor istesem de	5	25
Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?		Sesimi nasıl kullanacağımı	12	60
		Sesime dikkat etmem gerektiğini	3	15
		Ses tonuma dikkat etmem gerektiğini	3	15
		Toplumda nasıl konuşmam gerektiğini	2	10

Tablo 52.
Ses Kullanımına İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Etkinlik	Akran Değerlendirme		f	%
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar		
Günlük konuşmalarda arkadaşınız sesinin yüksekliğini neye göre ayarlamaktadır?		Konuştuğu kişiye	5	25
		Kalabalığa	5	25
		Ayarlamaz/hep aynı seviyede konuşur	4	20
		Ortama	4	20
		Duygularına	2	10
Günlük konuşmalarda arkadaşınız ses tonunu neye göre ayarlamaktadır?		Anlatacaklarının içeriğine	5	25
		Ayarlamaz/hep aynı tonda konuşur	5	25
		Duygularına	5	25
		Dinleyiciye	5	25
Arkadaşınızın ses tonunu ve sesinin yüksekliğini ayarlarken yaşadığı olumsuz durumlar nelerdir?		Sesinin az çıkması	6	30
		Sesinin fazla yüksek çıkması	5	25
		Sorunla karşılaşmaz	5	25
		Duygularını yansıtamaz	4	20
Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?		Sesine dikkat etmesi gerektiğini	7	35
		Ses tonuna dikkat etmesi gerektiğini	5	25
		Sesini nasıl kullanacağını	5	25
		Toplumda nasıl konuşması gerektiğini	3	15

Öz değerlendirmede ilk olarak katılımcılara, günlük konuşmalarda seslerinin yüksekliğini neye göre ayarladıkları sorulmuş; %30'u konuştukları kişiye, %25'i kalabalığa, %15'i ortama, %15'i anlatacaklarının içeriğine, %15'i de duygularına göre ayarladığını belirtmiştir. Akran değerlendirmede ise katılımcıların %25'i arkadaşlarının konuştuğu kişiye göre, %25'i kalabalığa göre, %20'si ortama göre, %10'u duyguların göre arkadaşlarının seslerinin yüksekliğini ayarladığını düşünmüştür. Ayrıca %20 oranındaki bir grup, arkadaşlarının seslerini ayarlayamayıp hep aynı yükseklikte konuştuklarını iddia etmiştir. Ses tonlarını ayarlarken dikkat ettiklerini düşündükleri unsurları katılımcıların %20'si anlatacaklarının içeriği, %20'si duyguları, %20'si samimiyeti, %10'u dinleyici, %10'u ortam olarak ifade etmiş; %20'si ise bu konuda fikir belirtmeyerek dikkat etmediklerini/bilmediklerini aktarmıştır. Aynı konu akran değerlendirmede arkadaşlarının ses tonunu yorumlayan katılımcılar tarafından %25

oranında anlatacaklarının içeriğine, %25 oranında duygularına, %25 oranında da dinleyiciye göre karşılığını bulmuştur. Ayrıca %25'lik bir grup, arkadaşlarının ses tonunu ayarlamadığını ve hep aynı tonda konuştuğunu belirtmiştir. Ses tonunu ve yüksekliğini ayarlarken yaşadıkları sorunları öz değerlendirmede katılımcıların %25'i seslerinin çıkmaması/az çıkması, %25'i seslerinin fazla yüksek çıkması, %25'i karısındaki kendisini anlayamaması olarak dile getirmiş; %25'i ise sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Akran değerlendirmede de %25'lik bir grup arkadaşlarının sorun yaşamadığını belirtirken %30'u arkadaşlarının seslerinin az çıkmasından, %25'i fazla yüksek çıkmasından, %20'si de duygularını yansıtamamalarından şikayetçi olmuştur. Kendilerine ilişkin farkındalıklarını bu etkinliğe yönelik olarak öğrencilerin %60'ı seslerini nasıl kullanacakları, %15'i seslerine dikkat etmeleri gerektiği, %15'i ses tonuna dikkat etmeleri, %10'u toplumda nasıl konuşmaları gerektiği şeklinde belirlemişlerdir. Akranlarını değerlendirirken arkadaşlarında meydana gelen farkındalıkları %35'i sesine dikkat etmesi gerektiği, %25'i ses tonuna dikkat etmesi gerektiği, %25'i sesini nasıl kullanacağı, %15'i toplumda nasıl konuşması gerektiği yönünde yorumlamıştır.

Ses kullanımına ilişkin bulgular, diğer değerlendirme alt başlıklarına göre sınırlı kalmış; öğrenciler yaşadıkları problemleri sesin az ya da çok çıkması ile anlaşılmasına bağlayarak genel yanıtlar vermişlerdir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö11 "Sesimi ayarlamamanın önemli olduğunu gördüm."

Ö11 "Toplumda güzel ve doğru konuşma için yapacakları."

Ö14 "Biraz az çıkması sesimin yükseltememe."

Ö14 "Sesini herkesin duyması sır verirken."

4.2.3.9. Beden Dili Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Beden dili kullanımına ilişkin değerlendirme amaçlı sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 53.
Beden Diline İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları

Etkinlik	Öz Değerlendirme					
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%		
Etkinlik	Konuşurken el kol hareketlerinizi (jestlerinizi) anlattığınızı etkili kılacak biçimde kullanır mısınız?	Bazen kullanırım	10	50		
		Dikkat etmedim/bilmiyorum	4	20		
		Evet, kullanırım	3	15		
		Nadiren kullanırım	2	10		
		Hayır, kullanmam	1	5		
	Konuşurken yüz ifadenizi (mimiklerinizi) anlattığınızı etkili kılacak biçimde kullanır mısınız?	Evet, kullanırım	14	70		
		Bazen kullanırım	6	30		
		Beden Dili	Konuşmada el kol hareketlerinizi (jestlerinizi) kullanırken yaşadığınız sorunlar nelerdir?	Elimi nereye koyacağımı bilmemek	6	30
				Elimi kolumu çok fazla sallamak	5	25
				Sürekli parmağımı oynamak	4	20
Sorun yaşamıyorum pek fazla	3			15		
Sürekli parmaklarımı çıtlatmayı istemek	2			10		
Konuşmada yüz ifadenizi (mimiklerinizi) kullanırken yaşadığınız sorunlar nelerdir?	Pek fazla sorun yaşamam	14	70			
	Ciddi olamıyorum	4	20			
	İnandırıcı olamıyorum	2	10			
	Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz?	Yaptığım hataları	10	50		
		Beden dilimi nasıl daha iyi kullanacağımı	8	40		
İnsanların hareketlerimizden nasıl etkilendiğini		2	10			

Tablo 53.
Beden Diline İlişkin Öz ve Akran Değerlendirme Bulguları (devamı)

Etkinlik	Akran Değerlendirme					
	Değerlendirme Sorusu	Cevaplar	f	%		
Etkinlik	Arkadaşınız konuşurken el kol hareketlerini (jestlerini) anlattığını etkili kılacak biçimde kullanır mı?	Evet, kullanır	4	20		
		Bazen kullanır	8	40		
		Dikkat etmedim/bilmiyorum	5	25		
		Nadiren kullanır	2	20		
		Hayır, kullanamaz	1	5		
	Arkadaşınız konuşurken yüz ifadesini (mimiklerini) anlattığını etkili kılacak biçimde kullanır mı?	Evet, kullanır	12	60		
		Bazen kullanır	8	40		
		Beden Dili	Arkadaşınızın konuşmada el kol hareketlerini (jestlerini) kullanırken yaşadığı sorunlar nelerdir?	Sürekli hareket etmesi/yerinde durmaması	5	25
				Kıyafetiyle oynaması	4	20
				Çok sert vurması	3	15
Sürekli sağa sola sallanması	3			15		
Çok fazla çekingen durması	3			15		
Sürekli parmak çıtlatması	2	10				
Arkadaşınızın konuşmada yüz ifadesini (mimiklerini) kullanırken yaşadığı sorunlar nelerdir?	Pek fazla sorun yaşamaz	10	50			
	Her şeye gülmesi	5	25			
	Duygularını belli etmemesi	3	15			
	Çok ciddi olması	2	10			
Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?	Yaptığı hataları gördü	12	60			
	Beden dilini nasıl daha iyi kullanacağını	5	25			
	Konuşurken daha sakin olması gerektiğini	3	15			

Beden diline yönelik olarak ilk değerlendirme, konuşurken el kol hareketlerini anlattıklarını etkili kılacak biçimde kullanıp kullanmadıkları yönünde olmuş ve katılımcıların %10'u bazen, %15'i evet, %10'u nadiren, %5'i ise hayır yanıtını

vermiştir. Cevaplar içerisinde %20'lik bir kesimin ise dikkat etmedim/bilmiyorum diyerek konuya ilişkin görüş bildirmediği görülmüştür. Arkadaşlarının el kol hareketlerinin anlattıklarını etkili kılacak biçimde kullanıp kullanmadığını değerlendiren katılımcıların %40'ı bazen, %20'si evet, %20'si nadiren, %5'i hayır, %25'i ise dikkat etmedim/bilmiyorum yanıtını vermiştir. Konuşmada yüz ifadelerinin anlattıklarını etkili kılıp kılmadığına yönelik öz değerlendirmede katılımcıları %70 evet yanıtını verirken %30'u bazen demiştir. Aynı şekilde konuyla ilgili akran değerlendirme bulguları %60 evet, %40 bazen şeklindedir. Buna göre katılımcıların düşüncesi, mimiklerin hem kendileri hem de arkadaşları tarafından konuşurken etkili biçimde kullanıldığı yönündedir. Jestlerin kullanımında yaşanan problemler öz değerlendirmede bulunanların %30'u için elini nereye koyacağını bilememek, %25'i için elini kolunu çok fazla sallamak, %20'ye göre sürekli parmağıyla oynamak, %10 için sürekli parmak çıtlatmayı istemektir. Akranlarının jestlerindeki sorunları katılımcıların %25'i sürekli hareket etmesi/yerinde duramaması, %20'si kıyafetiyle oynaması, %15'i çok sert vurması, %15'i sürekli sağa sola sallanması, %15'i çok fazla çekingen durması, %10'u da sürekli parmak çıtlatması olarak belirlemiştir. Daha önce etkili biçimde mimiklerini konuşmada kullanabildiklerini belirten katılımcıların yine %70'i mimik kullanımında sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Yaşanan sorunlar ise %20 tarafından ciddi olamama, %10 tarafından inandırıcı olamama şeklinde betimlenmiştir. Arkadaşlarının mimik kullanımında sorun yaşamadığını belirten %50 oranındaki katılımcıya ek olarak ise akranlarının her şeye gülmesinden %25, duygularını belli etmemesinden %15 ve çok ciddi olmasından %10 oranında katılımcı şikayetçi olmuştur. Öz değerlendirmeye göre katılımcıların elde ettikleri farkındalıklar %50 oranında yaptıkları hatalar, %40 oranında beden dilini nasıl kullanacakları, %10 oranında da insanların hareketlerinden nasıl etkilendiği yönündedir. Arkadaşlarının elde ettikleri farkındalıkları ise katılımcıların %60'ı yaptığı hataları görme, %25'i beden dilini nasıl kullanacağını bilme ve %15'i konuşurken sakin olması gerektiği yönünde yorumlamıştır.

Öğrenciler için beden dilinin daha az sorun yaşanan kısmı mimikler olmuştur. Bu konudaki problem genellikle ciddiyetin sağlanması ve duyguların tam olarak belli edilememesi iken bu sorunu az sayıdaki öğrenci kendileri için dile getirmişlerdir. Akran değerlendirmede ise sorunları yaşayan öğrencilerin miktarı artmıştır. Jestlerin kullanımı ise biraz daha kafa karışıklığı yaratmıştır. Öğrenciler jestlerin doğru ve etkili kullanılıp kullanılmadığı konusunda tereddüt yaşamış; sürekli hareket etme, sallanma, kıyafetle

oynama gibi hareketlerin rahatsız edici biçimde karşılımlarına çıktığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu konu alanına yönelik farkındalık geliştirdiklerini de hem kendileri hem de arkadaşları namına ortaya koymuşlardır.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö8 “Parmaklarımı sürekli kırçlatmak (çıtlatmak), dayanamıyorum.”

Ö8 “Çok hızlı hareket etmesi.”

Ö17 “Birine bakınca hep gülesim gelir.”

Ö17 “Komik olmasa da güler.”

4.2.4. Sınıf İçi Tartışmalara İlişkin Bulgular ve Yorum

Diğer nitel bulgular, yapılan etkinlikler ve bu etkinliklere yönelik görüşlere yoğunlaşırken sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin konuşma becerisine ve konuşma problemlerine ilişkin genel tutum ve düşünceleri irdelenmiştir. Sınıf içi tartışmalarda katılımcılara yönlendirilen sorulara ilişkin görüşlerin elde edildiği cevaplar ile diğer öğrencilerin ilgili cevaba katılım düzeyleri sırasıyla belirtilmiştir.

4.2.4.1. İyi Konuşmacının Özelliklerine İlişkin Görüşler

Sınıftaki ilk tartışma konusunu “İyi bir konuşmacının özellikleri nelerdir?” sorusu oluşturmuştur. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 54.

İyi Konuşmacının Özelliklerine İlişkin görüşler

Cevaplar	f	%
Göz teması kurar/karşısındakinin yüzüne bakar	15	75
Karşısındakinin anlayacağı biçimde konuşur/ anlaşılır cümleler kurar	12	60
Ben dilini kullanır	12	60
Empati kurar	10	50
Emir vermez	10	50
Kötü söz söylemez (argo kullanmaz)	10	50
Kızıp bağırılmaz	10	50
Nazik konuşur	9	45
Ön yargılı değildir	9	45
Kimsenin sözünü kesmez	8	40
Yanlış bilgi vermez	5	25
Sesini iyi ayarlar	5	25

Tablodaki verilere göre, öğrenciler için iyi konuşmacının en önemli üç özelliği göz teması kurması/karşısındakinin yüzüne bakması (%75), dinleyicisinin

anlayabileceği şekilde konuşması/anlaşılır cümleler kullanması (%60) ve ben dili kullanmasıdır (%60). Yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler için konuşma becerisinin niteliğini daha çok sosyal-duyuşsal boyutta ele alınan dinleyiciye yönelik davranışlar belirler. Katılımcı öğrencilerin yarısı da iyi bir konuşmacının empati kurmasını, emir vermemesini, argo sözcüklerden kaçınmasını ve kızıp bağırmandan konuşmasını beklemektedir. İyi bir konuşmacıdan beklenen diğer özellikler ise nazik olması (%45), ön yargılı olmaması (%45) ve karşısındakinin sözünü kesmemesidir (%40). Ayrıca katılımcıların bir kısmı için yanlış bilgi vermemek (%25) ve konuşmanın fiziksel boyutuna değinilen tek seçenek olan sesini iyi ayarlamak (%25) da önemli ayrıntılardır. Bulgulara göre dinleyicilere ilgi göstermek, onların varlığına saygı duymak ve nazik davranmak iyi bir konuşmacının temel nitelikleridir. Dinleyicilerin ilgisi ve memnuniyeti, konuşmaya yönelik en büyük beklentidir.

4.2.4.2. Kötü Konuşmacının Özelliklerine İlişkin Görüşler

Sınıftaki diğer tartışma konusu “Kötü bir konuşmacının özellikleri nelerdir?” sorusuyla yöneltilmiştir. Konuya ilişkin görüşler ve katılım düzeyi şu şekildedir:

Tablo 55.

Kötü Konuşmacının Özelliklerine İlişkin Görüşler

Cevaplar	f	%
Ön yargılıdır	11	55
Sen dilini kullanır	10	50
Yargılar, suçlar	10	50
Emir verir	9	45
Kızıp bağırır	9	45
Empati kurmaz	8	40
Yanlış bilgi verir	8	40
Göz teması kurmaz	7	35
Kimseyi dinlemez	5	25
Ukalalık yapar/anlaşılacak şeyler anlatır	4	20
Sıkıcı konuşur	3	15
Saçma cümleler kurar	3	15
Kırıcı konuşur	2	10
Mırıldanır/söylenir	2	10

Öğrenciler için kötü bir konuşmacının niteliğini belirleyen durumların yine duyuşsal niteliklere bağlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı için kötü

konuşmacılar ön yargılıdır (%55), sen dilini kullanır (%50), karşısındakini yargılayıp suçlar (%50), emir verir (%45) ve kızıp bağırır (%45). Empati kurmamak (%40), yanlış bilgi vermek (%40) ve göz teması kurmamak da (%35) öğrencilerin rahatsız oldukları konulardandır. Katılımcıların bir kısmı tarafından nitelendirilen kötü konuşmacılar ise kimseyi dinlemeyen (%25), ukalalık yapıp anlaşılmayacak şeyler anlatan (%20), sıkıcı konuşan (%15), saçma cümleler kuran (%15), kırıcı konuşan (%10) veya kendi kendisine mırıldanıp söylenen (%10) kişilerdir.

Bu verilerde dikkat çeken husus, iyi konuşmacıların niteliklerine değinilirken elde edilen maddelerle başlık olarak uyumlu ancak oran olarak uyumsuz bir görünüm sergilenmesidir. İyi dinleyicinin göz teması kurması önemli bir madde iken kötü dinleyici için göz teması kurmamak daha sınırlı; ancak ön yargılı olma daha belirgin bir unsurdur.

4.2.4.3. İyi Konuşmacı Olmanın Faydasında İlişkin Görüşler

Katılımcıların görüşlerini dile getirdikleri bir diğer konu “İyi bir konuşmacı olmanın faydaları nelerdir?” sorusuna yöneliktir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 56.

İyi Konuşmacı Olmanın Faydaları

Cevaplar	f	%
Onu dinlerler/dikkate almır	15	75
Değer/saygı görür	15	75
Anlatmak istediğini iyi anlatır	14	70
Çok arkadaşı olur	13	65
Toplumla iyi geçinir/sosyal hayatı gelişir	12	60
Dinleyicileri memnun eder	12	60
Saygılı konuşur/saygı duyar	10	50
Empati yapar	5	25

Katılımcıların birçoğu için iyi bir konuşmacı olmanın en önemli faydası dikkate alınma/söylenenlerin dinlenmesi (%75), değer/saygı görme (%75), anlatmak istediğini iyi şekilde anlatabilme (%70) ve çok sayıda arkadaş sahibi olabilmedir (%65). Sosyal başarının ağırlıkta olduğu yararların devamında ise toplumla iyi geçinme/sosyal hayatın gelişmesi (%60) ve dinleyicilerin memnun olması (%60) şeklinde ortaya çıkar. Konuşan kişinin saygılı konuşması/ karşısındakine saygı duyması (%50) ve empati

yapabilmesi (%25) de katılımcıların belirttikleri diğer faydalardır. Bu veriler, öğrenciler için iyi bir konuşmacı olmanın temelde sosyal açıdan olumlu bağlar kurmak anlamına geldiğini göstermektedir. İyi konuşmacı olmak, öğrencileri için saygı görmeyi ve arkadaş edinmeyi sağladığı için önemsenmiştir.

4.2.4.4. Kötü Konuşmacı Olmanın Zararlarına İlişkin Görüşler

İyi bir konuşmacı olmanın faydalarına değinen öğrencilerden daha sonra “Kötü bir konuşmacı olmanın zararları nelerdir?” başlığını tartışmaları istenmiş, elde dilen veriler şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 57.
Kötü Konuşmacı Olmanın Zararına İlişkin Görüşler

Cevaplar	f	%
Kimseyi dinlemez/umursamazlar	14	70
Sevilmez/saygı görmez	14	70
Arkadaş bulmakta zorlanır	12	60
Dinleyiciler onu anlayamaz	12	60
Kendisini ifade edemez/etmekte zorlanır	10	50
Kimse onunla konuşmak istemez	10	50
Empati yapmaz	4	20
Sesini ayarlamaz	3	15

Kötü bir konuşmacı olmanın zararına ilişkin tartışmalar sonucunda uzlaşılan maddelerde ilk sıraları konuşmacının kimseyi dinlememesi ya da umursamaması (%70), sevilmemesi veya saygı görmemesi (%70), arkadaş bulmakta zorlanması (%60) ve dinleyicilerin onu anlamaması (%60) yer alır. Katılımcıların yarısı (%50) da konuşmacının kendisini ifade etmekte zorlandığını veya başarısız olduğunu ve kimsenin kötü bir konuşmacıyla konuşmak istemediğini belirtir. Diğer tartışma konularında da yer verildiğinden öğrenciler için önemli bir ayrıntı olduğunu düşünebildiğimiz empati yapmama (%20) ve konuşmanın fiziksel boyutuna ilişkin olarak değinilen tek madde olan sesini ayarlamama (%15) da bazı öğrencilerin değindikleri zararlardır.

Bulguların genel görünümü içerisinde en çok dikkat çeken nokta birinci ve yedinci maddelerin konuşmacının tavrına yönelik olumsuz bir eleştiri olmasıdır. Öğrenciler için kötü bir konuşmacı olmak, diğer maddelerde konuşan kişi açısından

sosyal hayatı baltalayan bir durum olarak dile getirilirken birinci ve yedinci maddelerde oluşan zarar doğrudan doğruya dinleyici üzerindedir.

4.2.4.5. Konuşma Becerisinin Etkilendiği Kaynaklara İlişkin Görüşler

Katılımcıların fikirlerini belirtmeleri istenen konulardan biri de “Konuşmanızı en çok kim/ne etkiler?” sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak yapılan tartışmadan elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 58.

Konuşma Becerisini etkileyen Kaynaklara İlişkin Görüşler

Cevaplar	f	%
Dinleyiciler	20	100
Arkadaşlar	16	80
Sosyal Medya ve İnternet	15	75
Aile	12	60
Okul	6	30
Televizyon	5	25
Akrabalar	5	25

Elde edilen verilere göre, katılımcıların tamamı konuşmalarını etkileyen en önemli kaynağın dinleyiciler olduğunu düşünmektedir. Oldukça geniş bir açılımı olan dinleyicileri takip eden en önemli somut merkez ise arkadaş (%80) çevresidir. Bu durumda, öğrencilerin içinde buldukları yaş grubu itibarıyla kendilerini en çok dinleyen grup olan arkadaşlarıyla etkileşimlerini, kendi konuşma becerilerine yordadıkları söylenebilir. Katılımcıların yoğun biçimde etkileşimde buldukları ve konuşma becerilerinde etki sahibi olduğuna inandıkları bir diğer kaynak sosyal medya ve internet (%75) iken aile (%60) ancak dördüncü sırayı alır. Okul cevabını belirten öğrenci sayısının (%30) fazla olmaması, çalışma grubunun okul ortamında ve sınıfta daha çok arkadaşlarıyla olan etkileşimlerini önemsediklerini düşündürmektedir. Sosyal medyayı aktif olarak kullanan öğrencilerin ancak bir kısmı için televizyon (%25) konuşmalarını etkileyen merkezler içerisinde yer alırken akrabaların konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu düşünen öğrenciler de (%25) sınırlıdır.

Öğrencilerin, öğretmenlerine konuşmayı etkileyen kişiler arasında yer vermemiş olmaları dikkat çeken bir husustur. Bu durumda öğrenciler açısından konuşma becerisini etkileyen kaynakları, ya birebir ilişki içerisinde olunan tüm dinleyiciler ve

arkadaşlar ya da yoğun biçimde ilgi duydukları sosyal medya araçları oluşturmakta; bireysel olarak doğrudan veya yoğun ilişkiler kurmadıkları kaynaklar ise alt sıralara düşmektedir.

4.2.4.6. Konuşma Sırasında Yaşanan Bireysel Problemlere İlişkin Görüşler

Sınıf içerisinde tartışmaya açılan bir diğer konu başlığı “konuşurken yaşadığımız zorluklar nelerdir?” sorusu etrafında şekillenirken elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 59.

Konuşma sırasında Yaşanan Bireysel Problemlere İlişkin Görüşler

Cevaplar	f	%
Dinleyicinin dinlememesi/takmaması	20	100
Kekelemek (tutukluk)	20	100
Anlatmak istediğimiz tam ifade edememe	12	60
Yanlış anlaşılma	12	60
Heyecan	11	55
Stres/panik	10	50
Ciddiye alınmama	10	50
Konuşmacıların sözünü kesmesi	7	35
Konuşmacının dikkatinin dağılması	7	35
Sesimizin işitilmemesi	7	35
Utanma	6	30
Sıkılma	5	25
Düşünmeden konuşmak	3	15
Ne söyleyeceğimizi unutmak	3	15
Boğaz ağrısı	1	5
Gürültü	1	5

Sınıf içi tartışmalarda katılımcıların konuşurken bireysel olarak en yoğun şekilde rahatsız oldukları iki konudan biri dinleyicinin kendilerini dinlememesi/ takmaması (%100) iken diğeri ise kekelemeleridir (%100). Katılımcılardan hiçbirinin gerçek manada kekeme olmadığı göz önüne alınırsa yaşanan sorunun daha çok akıcılığı engelleyen bir tutukluk hâli olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin ortalama yarısının yaşadığı diğer sorunlar anlatmak istediklerini tam olarak ifade edememe (%60), yanlış anlaşılma (%60), heyecan (%55), stres/panik (%50) ve ciddiye alınmama (%50) durumlarıdır. Belirli sayıdaki katılımcı için ise konuşmacının sözünün kesilmesi (%35), dikkatinin dağılması (%35) ve sesinin işitilmemesi (%35) problem olarak sıralanmıştır.

Utanmak (%30), sıkılmak (%25), düşünmeden konuşmak (%15) ve söyleneceklerin unutulması (%15) konusundaki sıkıntıları dile getirenlerin yanı sıra birer (%5) öğrenci de boğaz ağrısı ve gürültüyü yaşadıkları sorunlar arasında göstermiştir.

Dinleyici, bu alt başlıkta da öne çıkmış; öğrenciler için konuşmanın merkezi unsuru olarak görülmüştür. Öyle ki konuşmanın başarısı ile dinleyicinin ilgisi doğrudan ilişkili olarak görülmüştür. Kekemelik (tutukluk) ise öğrenciler arasında yaygın bir problem olarak öne çıkmış; öğrenciler bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini ortaya koymuşlardır. Diğer maddeler de öğrencilerin saygı beklentisini ortaya koyan bulgular mevcuttur. Heyecan, stres/panik, utanma, unutma gibi maddelerin varlığı ise konuşmaya yönelik duyuşsal engellerin varlığına işaret etmektedir.

4.2.4.7. Çevrede Konuşma Sırasında Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler

Kendi sorunlarına değinen katılımcılara, ayrıca çevrelerinde yaşanan problemler hakkındaki görüşlerini belirtmeleri amacıyla “Çevrenizde en çok karşılaştığınız konuşma problemleri nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 60.

Konuşma Sırasında Çevrede Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler

Cevaplar	f	%
Kötü kelimeler kullanmak/kaba konuşmak veya davranmak	20	100
Kekelemek (tutukluk)	16	80
Konuşmacıyı dinlememek/umursamamak	15	75
Dinleyiciyi yargılamak	15	75
Dinleyiciyi hiçe saymak/umursamamak/ küçümsemek	14	70
Heyecanlanmak	12	60
Dikkat dağınıklığı	8	40
Ön yargı	6	30
Utanma	6	30
Yanlış haber vermek	3	15
Konuşmacının sözünün kesilmesi	3	15
Söyleyeceği şeyi unutma	3	15

Katılımcılar için çevrelerinde gördükleri en önemli problem kötü kelimeler kullanan/kaba konuşan veya kaba davranan konuşmacıların (%100) varlığıdır. Bunu kendilerine yönelik problemleri dile getirirken de ilk sıralarda gördükleri

kekemelik/tutukluk (%80) ile konuşmacıyı dinlemeyen/ umursamayan dinleyiciler (%75) takip eder. Dinleyiciyi yargılayan (%75) ya da hiçe sayarak umursamayan/küçümseyen (%70) konuşmacılar da öğrenciler tarafından sorun olarak görülür. Heyecan (%60), dikkat dağınıklığı (%40), ön yargı (%30), utanma (%30), yanlış haber vermek (%15), konuşmacının sözünü kesmek (%15) ve söylenecek şeyleri unutmak (%15) da farklı oranlardaki öğrenciler tarafından problem olarak nitelendirilir. Bir önceki alt başlıkta dile getirilen bireysel problemlerle benzer yönler taşısa da yukarıdaki tabloda öğrencilerin çevrelerindeki sorunların daha çok konuşmacının olumsuz tutumlarına dayandırılması dikkat çeker. Yani öğrenciler bireysel sorunlarını çoğunlukla dinleyicilerin yarattığı olumsuzluklara bağlasalar da çevrelerindeki insanların esas sorunu kaba ve kırıcı konuşmalarıdır.

4.2.4.8. Konuşma Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Görüşler

Sınıf içerisinde yapılan tartışmalarında son olarak, öğrencilerin konuşma problemlerinin nedenlerini irdelemelerini amaçlayan “Yaşanılan konuşma problemlerinin nedenleri neler olabilir?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Konuyla ilişkili olarak elde edilen bulgular ve öğrencilerin katılım oranları şu şekildedir:

Tablo 61.

Konuşma Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Görüşler

Cevaplar	f	%
Dikkate alınmamak/ İlgisiz dinleyiciler	18	90
Argo, kaba ya da kırıcı konuşmak	16	80
Kekelemek (tutukluk)	16	80
Aklının başka yerde olması/kendini verememe	16	80
Dikkatin dağılması	14	70
Konuşmacının sözünün kesilmesi	10	50
Heyecan	10	50
Ses tonunu ayarlamamak	9	45
Öz güvensizlik	8	40
Etkisiz konuşmak	7	35
Alay etmek/edilmek	5	25
Konuşmacıya laf atmak	4	20
Yanlış anlaşılma	3	15
Acelecilik	1	5
Ne söyleyeceğini unutmak	1	5
Can sıkıntısı	1	5

Yukarıdaki verilerde de açık biçimde görülmektedir ki katılımcılar açısından konuşmaya yönelik olumsuzlukların en önemli nedeni, konuşmacıyı dikkate almayan ilgisiz dinleyicilerin varlığıdır (%90). Konuşmacı yönünden en olumsuz özellik ise kaba, kırıcı veya argo sözlerin sarf edilmesi (%80), kekemelik (%80), aklın başka yerde olması/kendini konuşmaya verememe (%80) ve dikkatin dağılması (%70) alt başlıklarında toplanır. Katılımcıların yarısı için konuşmacının sözünün kesilmesi ve heyecan konuşma problemlerinin nedenleri olurken ses tonunu iyi ayarlayamama (%45), öz güvensizlik (%40) ve etkisiz konuşmalar yapma (%35) gibi nedenlerden de bahsedilir. Bazı öğrencileri için ise konuşma, alay etmek veya edilmek (%25), konuşmacıya laf atılması (%20) ve yanlış anlaşılma (%15) gibi nedenlerden dolayı olumsuz etkilenir. Acelecilik, ne söyleyeceğini unutmak ve can sıkıntısı alt başlıkları birer (%5) öğrenci tarafından dile getirilen sorunlardır. Dinleyicinin merkezi etkisi kendisini bu alt başlıkta da açıkça hissettirmiştir. Ancak diğer bulguların çoğunlukla konuşmacıya yöneldiği görülür. Bulgulara göre kaba, kırıcı, tutuk, kendini konuya veremeyen, sesini iyi ayarlayamayan ya da öz güvensiz davranan konuşmacılar, problem yaşamaktan da kaçınmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ve ilgili konuda yürütülmüş olan araştırmalar bu kısımda sunulmuştur. Ancak birçok alt maddeye ilişkin benzer çalışma bulunamadığından tartışma boyutundaki veriler kısıtlı kalmıştır.

5.1.1. Araştırmadaki Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

1. Araştırma sürecinde, deney ve kontrol gruplarının Konuşma Becerisine Yönelik Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta da konuşma becerisine yönelik etkinliklerin uygulandığı göz önüne alındığında, söz konusu çalışmaların konuşma becerisinin gelişimine (yansıtıcı düşünmeden bağımsız olarak) katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmadaki etkinlikler, konuşmanın temel yapısına yönelmiş (nefes, boğumlanma, telaffuz, hız, ölçünlü dil, vurgu-tonlama-durak, gereksiz ses ve sözcükler, ses kullanımı, beden dili) ve kontrol grubunda sadece ilgili etkinlikler yürütülmüştür. Bu nedenle etkinliklerin her iki grubun gelişiminde de önemli katkısı mevcuttur. Elbette konuşma etkinliklerinin konuşma becerisini geliştirmesi, beklenen ve oldukça doğal karşılanabilecek bir durumdur ve literatürdeki çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin Aslan (2018) diksiyon eğitimi alan öğrencilerin konuşma problemlerinin anlamlı ölçüde azaldığını belirlerken Aycan da (2012b) ses eğitiminin doğru vurgu konusundaki etkisini ortaya koymuştur. Gökkaya ise (2008) konuşma becerisinin geliştirilmesi ve konuşma problemlerinin çözümünde tekerleme kullanımının etkili olduğuna değinmiştir. Asrağ'ın (2009) öğrencileri konuşma problemi yaşayan öğretmenlerin okul öncesi süreçte verilecek eğitimin ve konuşma becerisine yönelik olarak yapılacak alternatif etkinliklerin bu problemin çözümünde etkili olabileceğini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

2. Deney grubunun öz değerlendirme kontrol listesinden elde edilen ön test ve son test bulgularına göre, öğrencilerin görüşleri tüm maddelerde (farklı oranlarda olsa bile) olumlu yönde değişmiştir. Ön testte en düşük olumlu görüşe (%50'den az) sahip olunan maddeler *gereksiz ses ve sözcükleri kullanmama ile doğru şekilde vurgu yapma* konularındadır. En yüksek olumlu görüşün de (%70'ten fazla) *konusurken sesleri atlamama ile "k" ve "h" seslerini doğru şekilde çıkarma* maddelerinde olduğu görülür. Son testte düşük seviyede (%50'den az) evet yanıtı alınmazken *nefes kullanımı, sesleri doğru çıkarma, sesleri karıştırmama, sesleri alamama, "k" ve "h" seslerini doğru çıkarma, sözcükleri doğru telaffuz etme, sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma ve ses tonunu iyi ayarlama* gibi birçok madde yüksek oranda (%70'ten fazla) olumlu yanıt almıştır. Ön test ve son test arasındaki en düşük fark (%5) *"k" sesini doğru şekilde çıkarma, doğru yerde durak yapma ve ölçünlü dili kullanma* maddelerindedir. Ön test ve son test maddeleri arasındaki en yüksek fark (%25 ve üzeri) ise *nefes kullanımı, sesleri doğru olarak çıkarma, "h" sesini doğru şekilde çıkarma ve konuşmanın akışını bozan sesleri çıkarmama* konularında yaşanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin genel olarak son testte olumlu yanıtlara erkeklerden daha fazla yöneldiği de fark edilen önemli bir husustur.

3. Kontrol Grubu öz değerlendirme kontrol listelerinde de öğrencilerin son testte olumlu yanıtlara, ön teste oranla daha fazla yöneldiği fark edilmektedir. Ön testte en düşük olumlu görüşe (%50'den az) sahip olunan maddeler *sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma, ses tonunu iyi ayarlama, gereksiz ses ve sözcükleri kullanmama, doğru yerde durak yapma ile doğru şekilde vurgu yapma* olarak belirlenmiştir. En yüksek olumlu görüş de (%70'ten fazla) *nefes kullanımı ile "h" sesini doğru şekilde çıkarma* maddeleri sahiptir. Son testte yine düşük seviyede (%50'den az) evet yanıtına rastlanmazken *nefes kullanımı, sesleri doğru çıkarma, sesleri karıştırmama, sesleri alamama, "k" ve "h" seslerini doğru çıkarma, "ğ" sesi olan kelimeleri doğru telaffuz etme, sözcükleri doğru telaffuz etme, sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma, ses tonunu iyi ayarlama, anlamsız sözcükleri kullanmama, ölçünlü dili kullanma ve beden dilini etkili kullanma* gibi çok sayıda madde yüksek oranda (%70'ten fazla) olumlu yanıt almıştır. Ön test ve son test arasında çok düşük (%5) bir farklılığa rastlanmazken *nefes kullanımı, sesleri atlamama, "k" sesini doğru şekilde çıkarma, sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma, ses tonunu iyi ayarlama, gereksiz ses ve sözcükleri kullanmama, doğru yerlerde durak yapma, doğru şekilde vurgu yapma ve beden dilini etkili kullanma* gibi birçok konuda

ise yüksek (%25 ve üzeri) farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler kontrol grubunda da erkeklere oranla olumlu maddelere daha yüksek oranda yönelmiştir.

4. Deney grubundaki öğrenciler, çalışmaya beraber katıldıkları arkadaşlarını akran değerlendirme Kontrol Listesi üzerinden değerlendirmiş; son testteki tüm maddelere, ön teste oranla yine olumlu görüşlerini arttırarak cevap vermişlerdir. Buna göre ön testte en düşük olumlu görüşe (%50'den az) sahip olunan maddeler *anlamsız ses ve sözcüklerin kullanımı, doğru yerde durak yapma, anlamlı şekilde tonlama yapma ve beden dilini etkili biçimde kullanmayı* ifade eden konuları içermiştir. En yüksek olumlu görüşe (%70'ten fazla) sadece “k” sesini doğru çıkarma maddesi ulaşmıştır. Son testte düşük seviyede (%50'den az) evet yanıtına akran değerlendirmede de rastlanmamış; *nefes kullanımı, sesleri doğru çıkarma, sesleri karıştırmama, sesleri alamama, “k” ve “h” seslerini doğru çıkarma, “ğ” sesi olan kelimeleri doğru telaffuz etme, sözcükleri doğru telaffuz etme, sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma, anlamlı şekilde tonlama yapma, ölçünlü dili kullanma ve beden dilini etkili kullanma* gibi çok sayıda madde yüksek oranda (%70'ten fazla) olumlu yanıt almıştır. Ön test ve son test arasında çok düşük (%5) bir farklılığa rastlanmazken *nefes kullanımı, sesleri doğru çıkarma, sesleri karıştırmama, “ğ” sesi olan kelimeleri doğru telaffuz etme, sözcükleri doğru telaffuz etme, anlamsız sesler çıkarma, doğru yerlerde durak yapma, anlamlı şekilde tonlama yapma, ölçünlü dili kullanma ve beden dilini etkili kullanma* gibi birçok konuda ise yüksek (%25 ve üzeri) farklılık olduğu belirlenmiştir.

5. Kontrol grubuna ait akran değerlendirme bulguları son testte, tek bir madde dışında (anlamsız sözcükler kullanmama) ön testte oranla daha olumlu sonuçlar vermiştir. Buna göre ön testte en düşük olumlu görüşe (%50'den az) sahip olunan maddeler *sesleri doğru çıkarma, anlamsız sesler çıkarmama ve beden dilini etkili kullanma* konularını içerir. Diğer yandan en yüksek olumlu görüşe (%70'ten fazla) “k” sesini doğru çıkarma ve “ğ” sesi olan kelimeleri doğru telaffuz etme konularındaki maddeler ulaşmıştır. Kontrol grubunun akran değerlendirme son testinde de düşük seviyede (%50'den az) evet yanıtına rastlanmamış; *nefes kullanımı, sesleri doğru çıkarma, sesleri karıştırmama, sesleri atlamama, “k” ve “h” seslerini doğru çıkarma, “ğ” sesi olan kelimeleri doğru telaffuz etme, sözcükleri doğru telaffuz etme, sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma, ses tonunu iyi ayarlama, doğru yerlerde durak yapma, ölçünlü dili kullanma ve beden dilini etkili kullanma* maddelerinde yüksek oranda

(%70'ten fazla) olumlu yanıt alınmıştır. Kontrol grubu akran değerlendirme sonuçlarına göre ön test ve son test arasındaki en düşük farklılık *anlamsız sözcükler kullanmama* maddesindedir ve bu maddede evet cevaplarının oranı aynı kalırken hayır ile bazen yanıtının yer değiştirdiği görülür. Ön test ve son test olumlu maddelere verilen yanıtlar arasındaki farklılığın belirgin (%25 ve üzeri) olduğu konular ise *nefes kullanımı, sesleri doğru çıkarma, sesleri karıştırmama, sesleri atlamama, sözcüklere gelen ekleri doğru kullanma, ses tonunu iyi ayarlama, ölçünlü dili kullanma ve beden dilini etkili kullanma* maddelerine yöneliktir. Akran değerlendirme aşamasında, kızların ve erkeklerin olumlu ya da olumsuz maddelere yöneliminde genel olarak benzer olmuştur.

Araştırma sürecinde, kız ve erkek öğrencilere ait bulgulara cinsiyet yönünden sadece kontrol listelerinde değinilmiştir. Zira hem grup içerisinde hem de gruplar arasında dengeli bir dağılım olmadığından cinsiyet faktörünün ayırt ediciliğinin zayıf kalacağı düşünülmüştür. Çalışmada kız öğrencilerin sayısı daha fazladır ve bu durumun çalışmanın deneysel boyutunu ve ulaşılan olumlu sonuçları etkilemiş olması mümkündür.

6. Deney grubundan elde edilen bulgulara ait sonuçlara göre, katılımcıların maddelere verdikleri öz ve akran değerlendirme ön test ve son test yanıtları arasında belirgin bir farklılık (%25 ve üzeri) mevcut değildir. Öğrenciler maddelere, genel olarak birbirine yakın oranlarda yanıtlar vermişlerdir. Bazı maddelerde öz, bazılarında ise akran değerlendirmeye yönelik olarak olumlu yanıtların öne çıktığı fark edilse de bu durum oldukça kısıtlı oranlarda gerçekleştiği için önemli bir sonuç sunmamıştır.

7. Kontrol grubunun öz ve akran değerlendirme bulgularına ait sonuçlarda da katılımcıların maddelere verdikleri öz ve akran değerlendirme ön test ve son test yanıtları arasında belirgin bir farklılığa (%25 ve üzeri) rastlanmamıştır. Ancak önemli bir farklılık olmasa da kontrol grubundaki olumlu yanıtların, biraz daha öz değerlendirmeden yana olduğu fark edilmektedir.

8. Konuşma Becerisine Yönelik Uzman Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen bir diğer önemli sonuç, başlangıçta (ön test-uygulama öncesi) aldıkları puanlar bakımından aralarında benzerlik bulunan deney ve kontrol grupları arasında, son aşamada (son test-uygulama sonrası) anlamlı düzeyde farklılığın ortaya çıkmasıdır. Bu

durumda yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin, konuşma becerisinin gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin konuşma becerisi üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar mevcut olmasa da Türkçe eğitimindeki yerini (özellikle de ortaöğretim öğrencileri üzerinden) inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bölükbaşı (2004) yansıtıcı öğretimin Türkçe derslerindeki akademik başarıyı (çoktan seçmeli testlerde), derse yönelik olumlu tutumu ve başarı güdüsünü arttırdığını belirtir. Yansıtıcı öğretimin Türkçe dersine yönelik başarıyı arttırdığını ortaya koyan bir diğer çalışma da Kırnık'a (2010) aittir. Ayrıca Kırnık, yansıtıcı öğretimin kitap okuma eğilimini arttırdığını belirtirken Yılmaz da (2017) benzer bir sonuca ulaşmış ve yansıtıcı düşünme ile kitap okuma düzeyi arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yansıtıcı düşünme becerisi ile yazma becerisi arasındaki ilişki ise Elçi (2018) tarafından irdelenmiş ve yansıtıcı öğretim sayesinde öğrencilerin yazma becerisinin geliştiği, yazmaya yönelik olumlu tutumun arttığı ve yazma kaygısının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm sonuçlar, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe derslerindeki başarı düzeyini, derslere yönelik olumlu yaklaşımı ve dil becerilerini (yazma ve konuşma) geliştirdiği yönündeki görüşü desteklemektedir.

Yansıtıcı düşünmenin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisine değinen kaynaklar içerisinde farklı ülkelerdeki çalışmaları da saymak mümkündür. Phan (2009), yansıtıcı düşünmenin öğrencilerin eleştirel düşünme süreçleri, derin öğrenme stratejileri, performans düzeyleri ve hedef yönelimleri ile olumlu yönde karşılıklı ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Yansıtıcı düşünme ile matematik başarısı arasındaki ilişkiye değinen Bond ve Ellis (2013), yansıtıcı öğrenme stratejileri kullanılarak yürütülen etkinliklerin hem matematik başarısını hem de öğrenmede kalıcılığı etkilediğini tespit etmişlerdir. Chang (2019), yansıtıcı öğretim etkinlikleri sayesinde öğrenenlerin bilginin derinliğini artırma ve teorik bilgiyi kavramsallaştırma gibi üst bilişsel niteliklere ulaştıklarını ortaya koymuşlardır. Nakayama ve arkadaşları ise (2019) öğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi içerecek şekilde tasarlanmasının olumlu sonuçlar doğuracağını tasarladıkları programdan yola çıkarak ortaya koymuşlardır. Hamilton ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen çalışmada, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin “öğrenme çıktılarını optimize etmek” amacıyla dijital hikâye anlatımından yararlanılarak yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi sağlanmıştır. Yaacob ve arkadaşları (2021), işbirliğine dayanan yansıtıcı öğretim sayesinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve

diğer üst bilişsel becerilerinin (sorulama, işbirliği, öz değerlendirme) geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayu ve arkadaşlarının çalışmasında ise (2022) yansıtıcı öğrenmeyi temel alarak tasarladıkları rehber keşifli model sayesinde İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerisi konusunda geliştikleri belirlenmiştir. Yansıtıcı yazıları çalışmasında kullanan Nawal (2022), yabancı dil öğrenen öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki gelişime dikkat çeker. Yapılan çalışmalar, yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin birçok alanda ve tüm kademelerdeki öğrencilerin eğitim süreçlerinde olumlu etkisi olduğunu fark ettirmektedir.

Ayrıca, üst düzey düşünme becerilerine dayalı etkinliklerin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur. Karabay (2005), de öğrencilerin konuşma becerisine yönelik öz değerlendirmelerinin kubaşık öğrenme etkinlikleri sonrası arttığını tespit etmiştir. Karabay aynı zamanda kubaşık öğrenmenin öğrencilerin konuşma becerilerini söyleyiş, kelime, yapı, akıcılık yönünden geliştirdiğini tespit etmiştir. Orhan (2010), yürüttüğü etkinlikler ile öğrencilerin “Standart Türkçe ile konuşma, karsısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma, konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma, konuşmalarında beden dilini kullanma, işitilebilir bir sesle konuşma, kelimeleri doğru telaffuz etme” gibi konularda gelişim sağladığını ortaya koyar. Kartallıoğlu (2015), öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini yönlendirdiği bilişsel farkındalık stratejilerini kullanıldığı çalışmada, katılımcıların kendi konuşma süreçlerinin olumlu yönde geliştiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin aktif olarak katılımına önem vermesi bakımından yansıtıcı düşünme ile benzerlik gösteren 5E modelini konuşma becerisinin gelişimine yönelik olarak kullanan Demirci de (2019), söz konusu modelin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yılmaz ise (2019), öz değerlendirme tekniğinden yararlanmış, öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini videolar üzerinden takip etmesini sağlamış ve bu tekniğin öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarını etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu çalışmaların ortak yönü, düşünme becerileri ile konuşma etkinlikleri arasındaki olumlu bağı ortaya koymalarıdır.

9. Deney ve kontrol gruplarının öz değerlendirme bulgularına ait sonuçlar karşılaştırıldığında hem ön testte hem de son testte, kontrol grubunun birçok maddede deney grubuna oranla olumlu yanıtla daha fazla yöneldiği görülmektedir.

10. Deney ve kontrol gruplarının akran değerlendirme bulgularına ait sonuçlar karşılaştırıldığında, öz değerlendirmenin aksine deney grubunun birçok maddede, kontrol grubuna oranla olumlu yanıtlara daha fazla yöneldiği görülmektedir. Kontrol grubu, öz değerlendirmede olumlu yanıtlara daha çok gitmiş; akran değerlendirmede ise temkinli davranmıştır. Deney grubu ise akranlarının gelişimini daha çok desteklemiştir. Bir önceki maddeyle beraber düşünüldüğünde, deney grubunun öz değerlendirmede daha temkinli ve çekingen, akran değerlendirmede daha müspet; kontrol grubunun ise öz değerlendirmede daha müspet, akran değerlendirmede daha temkinli davrandığını görülmektedir. Bu farklılık, yansıtıcı düşünme uygulamalarının öz ve akran değerlendirme süreçlerini etkilediğini, öz değerlendirmede daha gerçekçi bir yaklaşıma neden olduğunu düşündürmektedir. Zira deney grubu, yansıtıcı düşünme uygulamaları kapsamında sık sık öz ve akran değerlendirme yönteminden yararlanmışır.

5.1.2. Araştırmadaki Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Yorum

1. Yansıtıcı günlüklere göre, katılımcı öğrenciler çoğunlukla konuşma etkinliklerini eğlenceli bulmuştur. Özellikle de *yeni ve faydalı şeyler öğrenme, kendini geliştirme ve sıkıcı olmama* gibi nitelikler etkinlikleri eğlenceli kılan en önemli unsurları meydana getirmiştir. Etkinliklerin sıkıcı yönleri olduğu da öğrencilerin bir kısmı tarafından dile getirilmiş; sıkıcı bulunan yönler ise genel olarak *daha teknik ve zor konular, sürenin uzunluğu, arkadaşlarının etkinliklerini tamamlamasını beklemek veya yaptıkları hataların arkadaşları tarafından alay konusu hâline gelmesi* gibi durumlardan oluşmuştur. *Nefes kullanımı, konuşma hızı, ses kullanımı ve beden dili* konuları, tüm öğrenciler tarafından eğlenceli bulunurken eğlenceli olma açısından en düşük oran *vurgu-tonlama-durak* konularına yönelen çalışmalardadır. Vurgu, tonlama ve durak konusunda, kontrol listelerinde de birçok maddeye oranla daha düşük olumlu yanıt almıştır.

2. Süreç içerisinde “edinilen deneyimlerin günlük hayatta nasıl kullanılabileceğine ilişkin görüşler” incelendiğinde öğrencilerin düşüncelerini en çok etkileyen durumların daha *iyi, anlaşılır ve rahat konuşma* olduğu görülmüştür. Ayrıca okulda veya yabancılarla karşılaştıklarında kendilerini *daha iyi ifade etme ile sakin olma ve öz güven duyma* gibi yanıtlar da öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Ayrıca ele alınan konuşma etkinliğinde yer alan konu alanlarına yönelik gelişim

sağlanacağına da inanılmıştır. Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin gelişen konuşma becerileri ile günlük hayatta iletişim kurmaya istekli olduklarını düşündürmektedir.

3. Katıldıkları konuşma etkinliklerinde anlayamadıkları noktaları belirtmeleri istenen öğrenciler çoğunlukla bir problemlerinin olmadığını ve konuları anlayabildiklerini dile getirmişlerdir. Kafa karışıklığı yaşama noktasında en fazla olumsuz yanıt ise *vurgu-tonlama-durak* konusundaki etkinliklerde rastlanmıştır; *telaffuz, ölçünlü dil ve beden diline* yönelik uygulamalarda da bazı öğrencilerin eleştirileri olmuştur. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, yaşanan kafa karışıklıklarının temelde dilin istisnai kullanımları ve teorik bilgi ile pratik yaşantılar arasında meydana gelebilecek farklılıklar üzerinde yoğunlaştığı anlaşılır.

4. Yansıtıcı düşünmeden yola çıkarak günlüklerden elde edilen bir diğer konu alanı da öğrencilerin ileriye dönük etkinliklerden beklentileridir. Bu beklentiler içerisinde *konuşma etkinliklerinin eğlenceli geçmesi, yeni konular öğrenme, ödül-not alma, bireysel (sınıf dışında) konuşmalar yapma, sesli kitap okuma* gibi isteklerin yoğunlukta olduğu görülür.

5. Öğrenme yazıları, öğrencilerin yürütülen uygulamalara ilişkin ön bilgilerinin konudan konuya ve öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. *Telaffuz ve ölçünlü dil* öğrencilerin en fazla; *vurgu-tonlama-durak, anlamsız ses ve sözcükler ile ses kullanımı* en az düzeyde ön bilgi sahibi oldukları konu alanlarını işaret etmiştir.

6. Edinilen yeni bilgiler sorulduğunda katılımcı öğrenciler genel olarak; değinilen konu alanının *konuşma becerisini nasıl etkilediği, konuşurken nelere daha fazla dikkat etmeleri gerektiği, daha iyi anlaşılacak için neler yapabilecekleri* gibi yanıtlara yönelmişlerdir.

7. Katılımcılar, deneyimlerinin zor yönlerini sıklıkla; *konuşma sırasında öğrendiklerini uygulamayı unutma ya da uygulama fırsatı bulamamaları, konuşurken yaptıkları hataları doğrudan fark edememeleri, alışkanlıklarını kıramamaları veya çok fazla ayrıntı olması* gibi nedenlerle ilişkilendirmişlerdir. Etkinliklerin kendilerine kolay gelen yönlerini ise *konuların eğlenceli olması, anlaşılır olması, hatalarını düzeltme imkânlarının olması* gibi görüşlerle desteklemişlerdir.

8. Yansıtıcı düşünme araçlarına verilen bir diğer yanıt, etkinliklerin günlük hayatta ya da sınıfta uygulanıp uygulanamayacağı yönündedir ve bu konudaki görüşlerde ilk sıralar *her yerde/her zaman ve okulda/sınıfta* seçenekleri almıştır. Ayrıca *akıllarına geldikçe* veya *zaman buldukça/boş vakitlerde* uygulama yapacaklarını belirten öğrenciler de bulunurken *günlük hayatta/evde, sesli kitap okurken, ihtiyaç duyduğunda* cevabını veren katılımcılar da mevcuttur. Bazı öğrenciler ise uygulama imkânı bulacaklarına inanmadıklarını dile getirmiştir.

9. Etkinlikler sırasında kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik yansıtıcı görüşleri içeren olumlu değerlendirmeler genel olarak *eğlenceli olma, yeni şeyler öğrenme* ve *daha önce fark edilmeyen konuşma problemlerini görme* gibi içeriklerden oluşmaktadır. Olumsuz yöndeki değerlendirmeleri ise *sınıfın kalabalık olması ve bu nedenle etkinlik sırasının geç gelmesi, diğer öğrencilerin yapılan hataları görmesi veya bu durumla alay edilmesi, yine kalabalık sınıflardaki karışıklık ve gürültü ile etkinliklerin hataları gidermede yetersiz kalınması* gibi faktörler etkilemiştir. Olumsuz yöndeki değerlendirmelerin genel olarak etkinliklerin sınıf ortamının yürütülmesinin ile ilgili olduğu görülür. Bu durumun nedeni öğrencilerin, akranları dahi olsa, kalabalıkta kendilerini rahat hissetmemeleri olabilir. Konuyla ilgili olarak Keşaplı ve Çiftçi de (2017), öğrencilerin yakın çevre ile okuldaki ders dışı ortamlarda konuşurken sınıfta derse yönelik konuşmalara oranla daha az kaygı yaşadıklarını belirlemiştir. Aksu ve Uyar ise (2022) çekingenlik ve öz güven eksikliğinin konuşma becerisine yönelik sorunların nedenlerinden biri olarak görüldüğünü dile getirir.

10. Öğretim materyalleri ve süreye ilişkin görüşler de yansıtıcı düşünme kapsamında değerlendirilmesi istenen alanları oluşturmuştur. Öğrenciler, materyaller hakkında çoğunlukla *yeterliydi* veya *bilgim yok* şeklinde cevaplar vermiş, az bir kısmı bu konuda farklı düşünceler ortaya koymuştur. *Örnek video/film izleme ve kitap okuma*, etkinlikler için önerilen bazı ortak materyalleri oluşturmuştur. Bu konudaki verilerin yetersizliği, öğrencilerin materyal bilgisindeki eksikliklerden veya daha önce materyal odaklı bir süreç yaşamamış olmalarına bağlanabilir. Süre konusundaki yanıtlarda *yeterliydi* görüşü ön plana çıkmış; ancak *daha çok süre ve etkinlik olmasını, birkaç ders daha devam edilmesini veya daha sonraki haftalarda tekrarların yapılmasını* isteyen dikkate değer sayıda öğrenci de olmuştur. Sadece boğumlanma konusundaki etkinliklerde süre fazla uzun bulunmuştur.

11. Etkinliklerin faydalarına ilişkin görüşler incelendiğinde, katılımcıların genel olarak etkinliklerin *daha iyi ve etkili konuşmalarına, anlamlı veya anlaşılır konuşmalar yapmalarına, akıcı konuşmalarına ve etkili kitap okumalarına, öz güven duymalarına ve iletişim kurmalarına* yardımcı olduğunu belirttikleri görülür. Ayrıca, konu alanlarına özgü faydalarda öğrenciler tarafından öğrenme yazılarında ortaya konulmuştur.

12. Öğrenme yazılarında, başka hangi konu ve etkinliklerin olabileceğine ilişkin yansıtıcı görüşler sorulmuş; öğrencilerin bir kısmı tarafından yapılanları *yeterli* bulduğu görüşü ortaya atılmıştır. Farklı görüş bildiren öğrencilerin bazı ortak önerileri; *sesli kitap okuma, şarkı söyleme, arkadaşlarla sahnede ikili konuşmalar yapma, daha çok kelimeye bakma, Saat tutup konuşmak, daha uzun konuşmalar yapma, ödül/not alma, sahnede konuşma, karşılıklı konuşmalar yapma, etkili konuşan kişileri (spikerler/öğretmen) dinleme, aradaki farklılıklara (ölçünlü dil/ ağız) daha çok bakma, etkili konuşan birini taklit etme, taklit yapma, sınıf dışında özel olarak eksiklikler üzerine görüşme, daha çok örnek üzerinde durma, şiir okuma, oyun oynama, video izleyip başkalarının konuşmalarını değerlendirmeye, daha fazla video izleyip konuşma bozukluklarını bulma, tiyatro yapma, farklı surat ifadeleri yapma* şeklindedir.

13. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin bir diğeri olan öz ve akran değerlendirme sürecinde katılımcılar, ele alınan konuşma etkinliği üzerinden görüşlerini bildirmişlerdir. İlk konu olan nefes kullanımında öğrenciler kendilerinin ve arkadaşlarının en aktif bölgesini *omuz* olarak belirtmiş, *diyafram* yanıtı hiç gelmemiştir. Nefes alırken zorlanmadığını belirten öğrencilerin sayısı oldukça düşükken bazı öğrenciler ise *çok hareket ettiklerinde, hızlı konuştuklarında ya da uzun cümle kurarken* sorun yaşadıklarını özellikle belirtmişlerdir. Öğrenciler akranları için de benzer yanıtlar vermiş ve arkadaşlarının konuşurken nefes sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öz ve akran değerlendirme formlarında konuşmaların nefes almakta zorlanıldığı için yarım bırakıp bırakılmadığı sorulduğunda, bu konuda pek fazla problem yaşanmadığı fark edilir. Nefes alışveriş sesinin ise öğrencilerin çoğu tarafından hem kendilerinin hem de arkadaşlarının *konuşmalarına yansıdığı* yönünde fikir bildirdikleri görülür. Etkinliklerde öğrenciler kendileri ve arkadaşları için neleri fark ettikleri konusundaki sorulara; *nasıl nefes daha iyi alacakları, nefes alırken yaşadıkları sorunlar ve nelere dikkat edilmesi gerektiği* ile ilgili olarak edindikleri bilgileri öne çıkaran yanıtlar gelmiştir. Öğrenciler nitel bulgularda nefes kullanımına ilişkin birçok olumsuzluğa

değinirken kontrol listelerinin son testinde bu maddeye öz değerlendirmede 19, akran değerlendirmede 16 evet yanıtı gelmiştir. Yapılan etkinlikler sonunda olumlu yanıtların öne çıktığı bu konu alanında öğrenciler oldukça iyi bir düzeye ulaştıkları düşüncesindedir.

14. Boğumlanma konusundaki bulgulara göre öğrenciler, zorlandıklarını belirttikleri seslerde yüksek oranları (%20 ve üzeri) sırasıyla *ğ, t, k, j, s, r*; akranlarının zorlandığını belirttikleri sesleri ise *t, ğ, k, s, j, r* olarak ifade etmişlerdir. Özellikle *t* ve *ğ* %50'nin üzerinde bir seviyede belirtilmiştir. Aynı zamanda, bazı kelimeleri telaffuz etmede zorlanmış; *zorlandıkları harflerin kelimelerini ya da ilk kez duydukları, uzun veya yabancı kökenli sözcükleri* boğumlarken de sorun yaşamışlardır. Akranlarının özellikle, zorlandıkları harflerin kelimelerini telaffuz etmede sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Tekerlemeleri seslendirirken öz değerlendirme formuna göre birçok tekerlemede sorun yaşanmış; bazı öğrenciler bunu *zorlandıkları harflerle* veya söz konusu tekerlemeyi *ilk kez duymalarıyla* ilişkilendirmiştir. Akranları için yaptıkları değerlendirmede de özellikle *zorlanan harfin tekerlemelerinin seslendirilmesi* sırasında problem yaşandığını dile getirmişlerdir. Boğumlanma sırasında yaşanan zorlukların nedenleri sorulduğunda öz değerlendirmede öne çıkan yanıtlar *kelimelerin karışık olması, dilin dönmemesi, bilinmeyen/ilk kez söylenen kelimeler ve tekerlemelerin olması* şeklindedir. Akran değerlendirme için elde edilen verilerde ise öne çıkan yanıtlar *bu tür çalışmalara alışık olmama ve bilinmeyen/ilk kez söylenen kelimeler ve tekerlemelerin olması* şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler zorlandıkları konulara çözüm olarak hem öz hem de akran değerlendirmede çoğunlukla *tekerlemeleri sürekli tekrar etme* seçeneğini sunmuşlardır. Bu çalışmalar sırasında fark edilen ortak durumlar öz değerlendirmede *yanlış söylenen harfler ve kelimeler olduğu ve okumakta/söylemekte zorlanan kelimelere çalışılması gerektiği* yönündedir ve akran değerlendirme için de benzer yanıtlar elde edilmiştir.

Öz ve akran değerlendirmeye yönelik kontrol listelerinde birçok öğrenci “k” ve “ğ” seslerinin çıkarılması/doğru telaffuz edilmesi ile ilgili maddelere ön testte olumlu yanıt verirken nitel bulgularda bu seslere ilişkin sorunlar dile getirilmiştir. Bu durum yansıtıcı öğretimin deneyime doğrudan odaklanarak daha önce fark edilmeyen problemlerin fark edilmesini sağlamasına bağlanabilir. Kontrol listelerine ait son test sonuçlarına göre ise öğrenciler boğumlanma konusunda iyi bir gelişim kaydettikleri

görüşündedirler. Zira sesleri doğru şekilde çıkarma, atlamam, karıştırmama, “k, h, ğ” seslerini doğru şekilde çıkarma yönündeki maddelere son testte öğrencilerin en az %80’i olumlu yanıt vermiş; bu konularda gelişim sağladıkları düşüncesini ortaya koymuşlardır.

15. Telaffuza yönelik etkinliklere göre öğrencilerin sorun yaşadıkları kelimeler (%20 ve üzeri için) sırasıyla *altmış, cereyan, erozyon, eşofman, sürpriz, değnek ve katalog, ahbap, antrenman, haydi, kronometre, şüphe, herhâlde ve cephe* olmuştur. Akranları için ise *altmış cereyan, erozyon, eşofman, sürpriz, değnek, katalog, ahbap, antrenman ve haydi* yanıtı verilmiştir. Yapılan hataların sebepleri *yanlış olduğunu bilmemek, çevredekilerin hep yanlış biçimini kullanması ve dikkatsizlik* olarak görülmüştür. Telaffuz konusunda geliştirilmesi gereken yönlerde *yanlış bilinen kelimeleri düzeltme, başka hangi kelimeleri yanlış bildiğimi bulma ve dikkat etme* ile bağlantı kurulmuştur. Ayrıca bu konudaki yanlışların düzeltilmesi ile ilgili olarak öğrenciler *yeterince çalışırlarsa zorlanmayacaklarını* ifade etmişlerdir. Yanlış bilinen kelimelerin fark edilmesi, etkinliğin en önemli ortak kazanımıdır. Bu maddedeki cevaplar, oranları farklı da olsa hem öz hem de akran değerlendirme için benzer şekildedir. Yapılan başka çalışmalarda da telaffuz sorunlarının en önemli iki nedeninin yöresel dil ve boğumlanma hataları olduğu görülmektedir (Balcı, 2013; Canlı ve Tepeli, 2019; Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2020; Yıldırım, 2020).

Kontrol listelerinde, telaffuz konusundaki maddeye ön testte çoğunlukla olumlu yanıtlar verilmiştir. Nitel bulgular ise süreçte bazı hatalar yapılsa da öğrencilerin hatalarını görme ve düzeltme konusunda istekli olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol listelerine ait son testte de öğrencilerin neredeyse tamamı bu konuda “evet” yanıtına yönelmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin telaffuz hataları konusunda ilk zamanlar yeterince bilinçli olmadıklarını, ancak gelişime açık olduklarını ve kendilerine güvendiklerini ortaya koymaktadır.

16. Konuşma hızı konusundaki fikirlere göre öğrenciler kendi hızlarının çoğunlukla *iyi veya orta* düzeyde olduğunu ifade etmiş; iyi olmadığını düşünenler için *hızlı konuşma* öne çıkan problem olmuştur. Arkadaşlarının konuşma hızının *iyi ve orta* düzeyde olduğunu belirtenlerin oranı yüksek olsa da bazılarının *hızlı ve yavaş konuşma* gibi sorunlar yaşandığını dile getiren katılımcılar da mevcuttur. Konuşma hızının etkisini değerlendiren katılımcıların çoğunluğu olumlu görüş bildirmiş; *hızlı veya yavaş*

konuştuğu için anlaşılakta zorlananlar olmuş; akranları için de benzer yanıtlar vermişlerdir. Konuşurken dikkat edilmesi gerekenlere yönelik ortak yanıtlar öz değerlendirmede *anlaşılır olma, çok hızlı konuşmama, dinleyicileri sıkıkmama ve yavaş konuşmama* şeklinde iken akran değerlendirmede yine benzer noktalara değinilir. Elde edilen farkındalıklar öz değerlendirme için *konuşma hızını etkisi, çok hızlı veya çok yavaş konuşulduğunu görme, konuşmaya dikkat etmeme ve neden anlaşılakta zorlanıldığı*; akran değerlendirmede *kendilerini nasıl değerlendirecekleri, çok hızlı veya çok yavaş konuşulduğunu görme, konuşurken anlaşılır olunması gerektiği, konuşurken sıkıcı olmama, dinleyicileri düşünmek gerektiği ve konuşurken sakin olunması gerektiği* yönündedir.

17. Yöresel dil, yanıtlara göre *sıkı sık* veya *bazen* kullanılmaktadır. Hem öz hem de akranlar için olan yorumlara bakıldığında, yöresel dili az veya hiç kullanmadığını belirtenlerin sayısı oldukça düşüktür. İstanbul Türkçesi ile yöresel dilin karıştırılması konusundaki fikirlerde *sık sık karıştırırım, bazen karıştırırım veya kulda/sınıfta konuşurken karıştırırım* maddeleri öne çıkmış; akran değerlendirmede ise *sık sık karıştırır* yanıtı ilk sırayı alırken *ara sıra veya nadiren karıştırır* diyenlerin oranı sınırlı kalmıştır. Öğrencilere göre İstanbul Türkçesi ile konuşurken ortaya çıkan ortak problemler; *istemem de bir süre sonra karıştırıp yöresel dili kullanmaya başlıyorum, kelimelerin nasıl söylendiğini unutmaya başlıyorum, bazı kelimelerin İstanbul Türkçesinde nasıl söylendiğini bilmiyorum, İstanbul Türkçesiyle konuşurken çok yavaşlıyorum* şeklindedir. Akranları için ise *bir süre sonra yöresel dille karıştırmaya başlıyorum, kelimelerin İstanbul Türkçesinde nasıl söylendiğini bilmiyorum, kelimelerin İstanbul Türkçesinde nasıl söylendiğini unutuyor ve çok yavaş konuşuyor* yorumunda bulunmuşlardır. Bu etkinliğe yönelik farkındalıklar öz değerlendirmede; *konuşurken yöresel dille İstanbul Türkçesini karıştırmamak için nelere dikkat edileceği, kullanılan yöresel dille İstanbul Türkçesi arasındaki farkların neler olduğu, kelimelerin İstanbul Türkçesindeki söylenişlerine bakılması gerektiği, daha nazik konuşmak için çalışılması gerektiği* yönündedir. Akran değerlendirmede bu maddelere ek olarak *hangi kelimelerin daha çok karıştırıldığı* ile ilgili konuya dikkat çekilmiştir. Kontrol listelerinde ölçünlü dilin kullanımına ilişkin maddeye, ön testte öğrencilerin yarısından fazlası “evet” yanıtını vermiş; son testte ise olumlu yanıtlar akran değerlendirme için önemli oranda yükselmiştir. Ancak bu yükseliş öz değerlendirmeye ait nicel verilerde daha sınırlı

kalmıştır. Bu durum öğrencilerin kendi konuşmaları üzerinde yöresel dilin etkisi konusunda bazı kararsızlıklar yaşadığını düşündürmektedir.

Mahallî söyleyişler, öğrencilerin ölçünlü dili, doğru şekilde konuşabilseler de kullanırken zorlanmalarına neden olmaktadır. Zira çevresinde serbestçe konuşabilen öğrenci sadece sınıf ortamında ölçünlü dili kullanmaya çalıştığı için bu konudaki gelişimde aksaklıklar yaşanabilmektedir. Konuya ilişkin çalışmalardan birini yürüten Balcı (2013), öğrencilerin sınıf içerisinde standart dili kullanmak için daha çok çaba sarf ettiklerini ancak genelde yöresel dili tercih ettiklerini belirlemiştir. Arhan'ın çalışmasında da (2007) öğretmenlerin, öğrencilerin yakın çevrelerinden edindikleri mahallî söyleyişlerin standart Türkçeyi konuşma konusunda zorlanmalarına neden olduğunu ve standart Türkçeye yönelik ek etkinliklerin gerekli olduğunu vurguladıkları görülür. Çiftçi ve Uzunyol (2017), Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara değinirken, arkadaş çevresinde sıklıkla yöresel dili kullanan öğrencilerin, ölçünlü dili benimsemekte sorun yaşadığını ifade etmişlerdir. Demir ve Özdi (2018) de sınıfta veya öğrenme ortamında kendisini yeterince ifade etme fırsatı bulamayan öğrencilerin, bu nedenle baskın biçimde yöresel dilin etki alanında kaldıklarını ve ölçünlü dili geliştirmekte sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aksu ve Uyar da (2022) “yöresel ağız özelliklerini yansıtmamanın” konuşma becerisinin gelişiminde öğretmenler tarafından sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak görüldüğünü belirtir. Özellikle eğitim ortamında kendisini yeterince ifade etme imkânı bulamayan öğrenciler, yöresel dilin etkisini yoğun şekilde hissetmekte ve bu nedenle ölçünlü dilin gelişimi sekteye uğramaktadır.

18. Vurgu, tonlama ve durak gibi parça üstü birimleri ele alan öz değerlendirmelere göre öğrencilerin yarısı konuşurken bu birimlere *yer verdiği*ni ya da *bazen yer verdiği*ni belirtmiş; kalanlar ise ya emin olamamış ya da olumsuz görüş bildirmiştir. Akranları için de yarısı *evet* ya da *bazen* cevabını verirken diğer yarısı yine olumsuz görüş bildirmiştir. Vurgu, tonlama ve durak kullanımının konuşmalara etkisi; *karşımdakinin daha iyi anlamasını sağlama, hızlı konuşmalarını engelleme, kelimeleri yutmalarını engelleme* ve *daha sakin konuşma* olarak dile getirilmiştir. Bazıları ise bu birimleri doğru kullanamadıkları için konuşmalarına bir etkisi olmadığını ifade ederken akran değerlendirmede de benzer maddelere ulaşılmıştır. Parça üstü birimlerin dinleyici üzerindeki etkisine yönelik öz ve akran değerlendirmelerdeki yorumlar *konuşmanın daha iyi ayarlanması, dinlerken sıkılmamaları ve saygı duymaları* şeklindedir. Bu

konudaki farkındalıklar *konuşurken vurgu, tonlama ve durak yapmakta sorun yaşadığını, daha anlaşılır konuşmaya çalışmam gerektiğini; vurgu, tonlama ve durakların konuşmamızı ne kadar geliştirdiğini, daha dikkatli konuşmam gerektiğini ve cümleleri durak yapmadığım için birbirine karıştırdığımı* şeklinde yanıtlanmış: akran değerlendirmede bu maddelere ek olarak toplumda *nasıl konuşması gerektiğini bilme* ile ilgili bir değerlendirmede bulunulmuştur. Konuyla ilgili nicel veriler, vurgu, tonlama ve durak konusunun öğrencilerin kontrol listelerine verdikleri ön test yanıtları içerisinde en düşük “evet” oranına sahip maddelerden bazıları olduğunu göstermektedir. Son testte de bu maddelere yönelik “evet” yanıtları diğer maddelere oranla yine daha düşük kalmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin genel olarak konuşurken vurgu, tonlama ve duraklardan yararlanma konusunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Vurgu, tonlama ve durak konusundaki etkinlikler, öğrencilerin en çok zorlandığı ve başarı düzeyi konusunda en fazla olumsuz eleştiri yaptıkları alan olmuştur. Söz konusu gelişimin aynı zamanda kısıtlı çalışmaya konu olduğu da fark edilmiştir. Bu konudaki araştırmalardan birini yürüten Sağlam (2010) öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda uzun duraklara yer verebildiğini ve bu durumun genelde düşünme fırsatı olarak görüldüğünü belirtir. Akkaya'nın çalışmasında (2012), vurgu ve tonlama yanlışlarının, konuşma hatalarında ilk sıraları aldığı görülmektedir. Çerçi ise (2013) vurgu ve tonlamanın gelişimi için dinleme destekli eğitimi önermiş ve bu eğitimin yedinci sınıf öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Sever ve Topçuoğlu Ünal (2020), öğrencilerin konuşurken vurgu ve duraklara dikkat etmediklerini; ayrıca kelimeleri gereksiz uzatarak tonlama konusunda hatalar yaptıklarını belirtir. Yıldırım (2020) bu konuda en sık karşılaşılan hatanın, öğrencilerin “vurgu ve tonlamayı yanlış yapması” olduğunu belirtir.

19. Anlamsız/gereksiz ses ve sözcükleri kullanma konusundaki değerlendirmeye göre öğrencilerin yarısından fazlası *sık sık*, bazıları ise *ara sıra* bu alanda sorun yaşamaktadır. Akranlarına yönelik değerlendirmede ise olumsuz görüşler çok daha fazla yer tutmuştur. Sık sık kullanılan gereksiz ses ve sözcükler ise *yani, şey, hocam, sonra; eee, uu, iiiiii* gibidir. Bu konuda yaşanan sorunların ortak nedenleri *doğru kelimelerin akla gelmemesi, söylenecek şeylerin hemen akla gelmemesi, söyleyecek bir şey bulamamak, heyecan, zaman kazanmaya çalışmak* olarak belirtilirken akran değerlendirmede bu maddelere bir de *bilgi eksikliği* yönündeki değerlendirme

eklenmiştir. Bu konudaki sorunlara çözüm olarak *daha iyi konuşmak için pratik yapma, söylenecekleri önceden düşünme, yeni kelimeler öğrenme, kitap okuma ve konuşmadan önce not alma* önerileri getirilmiştir. Konuyla ilişkili olarak öz değerlendirme yönündeki farkındalıklara *konusurken neden anlamsız kelimeler kullandığımı, gereksiz seslerin ve sözcüklerin anlamı ne kadar kötü etkilediğini ve anlamsız sesleri ve sözcükleri azaltmam gerektiğini* maddeleriyle ulaşılrken akran değerlendirmedeki ortak cevaplar *gereksiz seslerin ve sözcüklerin anlamı ne kadar kötü etkilediğini, konuşurken neden anlamsız kelimeler kullandığımı, konuşmasının olumsuz yönlerini, söyleyeceği kelimeleri önceden düşünmesi gerektiğini, yeni kelimeler öğrenmesi gerektiğini* şeklindedir. Nitel bulgulara ek olarak, kontrol listelerinde de anlamsız ses ve sözcükler konusunda öğrencilerin birtakım zorluklar yaşadığı görülür. Zira kontrol listelerine göre öğrencilerin ön testte en az “evet” yanıtı verdikleri iki madde bu konu alanıyla ilgilidir. Belirli bir yükselişe rağmen son testte de “evet” yanıtları diğer maddelere göre düşük kalmıştır. Bu sonuçlar bize öğrencilerin konuşurken sık sık sorun yaşadıkları alanlardan birinin anlamsız ses ve sözcükler kullanmak olduğunu göstermektedir.

Sağlam’ın araştırmasında da (2010), öğrencilerin “şey, yani, işte, mesela” veya “ııı, eee, aaa” gibi gereksiz ses ve sözcükleri sık sık kullandığı ve bu durumun akıcılığı olumsuz etkilediği belirtilir. Ayrıca Özdemir (2016), “dolu duraklar, tekrarlar, dolgu sözcükler” gibi akıcılığı engelleyen gereksiz ses ve sözcüklerin ortaokul öğrencileri arasında yaygın biçimde görüldüğünü ortaya koyar. Sever ve Topçuoğlu Ünal (2020), gereksiz ses ve sözcük kullanımını en sık görülen konuşma hatalarından biri olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle, öğrencilerin ifade becerilerini olumsuz yönde etkileyen gereksiz ses ve sözcüklerin kullanımını azaltmaya yönelik etkinliklerin, konuşma becerisinin gelişimi için gerekli ve zorunlu bir durum olduğu söylenebilir.

20. Ses kullanımındaki bulgulara göre sesin yüksekliği konuşulan *kişiye göre, kalabalığa göre, ortama göre, anlatılacakların içeriğine göre ve duygulara göre*; ses tonu ise bu maddelere ek olarak *samimiyete ve dinleyiciye göre* ayarlanır. Yanıtlarda bir de *dikkat etmedim/bilmiyorum* ifadesine yer verilmiştir. Akran değerlendirmede de benzer yanıtlar yer alırken ayrıca *ayarlamaz/hep aynı seviyede-tonda konuşur* cevabı da gelmiştir. Ses tonu ve yüksekliği ayarlanırken yaşanan problemler *sesin çıkmaması/az çıkması, sesin fazla yüksek çıkması, karşıdakinin anlamaması, duyguların yansıtılmaması* şeklindedir. Bu konuda sorun yaşanmadığını hem öz hem de akran

değerlendirmede belirtenler de olmuştur. Konuya ilişkin *sesin nasıl kullanılacağına, yüksekliğine veya tonuna dikkat etmek* ve *toplumda nasıl konuşulması gerektiği* ile ilgilidir. Kontrol listelerinde de ses kullanımına yönelik bulgular, öğrencilerin yarısından fazlasının ön testte olumlu yanıtlara yöneldiği, son testte olumlu yanıtların oranının arttığı, ancak bu artışın sınırlı kaldığı şeklindedir. Sonuçlara göre öğrencilerin bu alandaki gelişimi olumlu yönde olsa da bazı tereddütler barındırmaktadır.

21. Öz ve akran değerlendirmede son konu alanı beden dilinin kullanımınıdır. Öğrencilerin yarısı jestlerini *bazen* etkili biçimde kullandığını belirtirken bir kısmı *dikkat etmedim/bilmiyorum* yanıtı vermiştir. Kalanların birkaçı olumlu, birkaçı da olumsuz maddelere yönelmiştir. Mimiklerin kullanımında ise yüksek bir oran *evet* derken kalanlar da görüşlerini *bazen* şeklinde dile getirmiş ve bu konuda hiç olumsuz görüşte bulunan olmamıştır. Akran değerlendirmede de yine benzer sonuçlara ulaşılsa da oran olarak olumlu görüşler öz değerlendirmeden daha az yer bulmuştur. Jest kullanımında yaşanan sorunlar öz değerlendirmede *elimi nereye koyacağımı bilmemek, elimi kolumu çok fazla sallamak, sürekli parmağımla oynamak, sürekli parmaklarımı çıtlatmayı istemek*; akran değerlendirmede *sürekli hareket etmesi/yerinde durmaması, kıyafetiyle oynaması, çok sert vurması, sürekli sağa sola sallanması, çok fazla çekingen durması ve sürekli parmak çıtlatması* olarak belirlenmiştir. Mimiklerin kullanımında çoğunlukla sorun yaşanmasa da *ciddi veya inandırıcı olmadığını* ifade edenler vardır. Aynı konudaki akran değerlendirmede katılımcıların yarısı arkadaşlarının bir sorun yaşamadığını dile getirirken diğer yarısı *her şeye gülme, duyguları belli etmeme* ve *çok ciddi olmayı* problem olarak görmüştür. Konuya ilişkin farkındalıklar her iki değerlendirme için *yapılan hataları görme* ve *beden dilinin nasıl daha iyi kullanılacağı* yönünde ortak iken öz değerlendirmede *insanların hareketlerden nasıl etkilendiği*, akran değerlendirmede *konusurken sakin olunması gerektiği* gibi ayrıntılara yer verilmiştir. Öz ve akran değerlendirme sürecinde birçok yanıt benzer olsa da öğrenciler akranlarına ilişkin yorumlarda olumsuz maddelere daha fazla yer vermiş ve daha realist davranmıştır. Kontrol listelerinde ise bu durum biraz daha farklıdır. Ön testte “evet” yanıtı kısmen öz değerlendirme lehine (%5’lik bir fark) son testte akran değerlendirme daha yüksek olumlu yanıt (%10 daha fazla) verilir. Yani öğrenciler akranlarının gelişimini daha olumlu düzeyde görür.

Öz ve akran değerlendirmeye ait nitel (formlar) ve nicel bulgular (kontrol listeleri) arasındaki temel ayrılık, kontrol listelerinde olumlu yanıtların öne çıkması nitel araçlarda ise daha eleştirel bir yaklaşımın benimsenmesidir. Tamamı deney grubuna ait nitel ve nicel yanıtlara göre öğrencilerin en sık ve ciddi sorunları ise anlamsız ses ve sözcükler ile vurgu, tonlama ve duraklardır. Ancak hemen hemen tüm konu alanlarında öğrenciler gelişime açık ve istekli olduklarını ve birçok farkındalık geliştirdiklerini de belli etmişlerdir.

22. Yansıtıcı düşünmenin bir diğer etkinlik alanı, sınıf içi tartışmalar olmuştur. İlk tartışma konusu olan iyi bir konuşmacının özelliklerine ilişkin en yaygın ortak görüşleri sırasıyla; *göz teması kurma/karşısındakinin yüzüne bakma, karşısındakinin anlayacağı biçimde konuşma/anlaşılır cümleler kurma, ben dilini kullanma, empati kurma, emir vermeme, kötü söz (argo) söylememe, kızıp bağırma, nazik konuşma, ön yargılı olmama ve kimsenin sözünü kesmeme* gibi yanıtlar oluşturmuştur. Kötü konuşmacının nasıl olduğuna ilişkin en yaygın ortak görüşler ise sırasıyla; *ön yargılı olma, sen dilini kullanma, yargılama/suçlama, emir verme, kızıp bağırma, empati kurmama, yanlış bilgi verme ve göz teması kurmama* yanıtları karşılamıştır. Bu yanıtlara göre öğrenciler konuşmada ilk sırayı dinleyiciye vererek dinleyiciyi merkeze alıp ona saygı gösteren ve olumlu davranan konuşmacıları iyi; dinleyiciyi yargılayıp olumsuz davranan konuşmacıları ise kötü olarak sınıflamaktadır.

23. İyi konuşmacı olmanın yararlarına ilişkin yaygın ortak görüşler sırasıyla; *başkaları tarafından dinlenme/dikkate alınma, değer/saygı görme, anlatılmak istenenin anlaşılması, çok arkadaşına sahip olma, toplumla iyi geçinme/sosyal hayatın gelişmesi, dinleyiciyi memnun edebilme, saygılı konuşma/saygı duyma* olarak belirlenmiştir. Kötü konuşmacı olmanın zararlarına ilişkin yaygın ortak görüşler ise; *kimseyi dinlememe/umursamama, sevilmemeye/saygı görmeme, dinleyiciler tarafından anlaşılammama, arkadaş bulmakta zorlanma, dinleyiciler tarafından anlaşılammama, kendini ifade edememe/etmekte zorlanma, kimsenin konuşmak istememesi* şeklinde sıralanmıştır. Bu sonuçlara göre iyi konuşmacı olmanın yararları sosyal hayatta kabul görme, sevilme, anlaşılma ve saygı görme iken kötü konuşmacı hem dinleyicilere kötü davranır hem de sosyal alanda kabul görmez ve anlaşılmaz.

24. Öğrencilerden konuşmalarını etkileyen kaynakları tartışmaları istendiğinden hepsi *dinleyici* yanıtını kabul etmiş; birçoğu da *arkadaşlar, sosyal medya ve internet ile*

aile yanıtında birleşmişlerdir. Bazı öğrenciler bu sıralamaya *okul, televizyon ve akrabaları* da eklemişlerdir.

25. Konuşma sırasında yaşadıkları bireysel sorunların ne olduğuna ilişkin görüşlerini ortaya koyan öğrencilerin tamamı *dinleyicinin dinlememesi/takmaması ve kekelemek (tutukluk) yanıtını* kabul etmişlerdir. Yine yaygın olarak kabul edilen yanıtlar sırasıyla *anlatmak istediğimiz tam ifade edememe, yanlış anlaşılma, heyecan, stres/panik, ciddiye alınmama, konuşmacıların sözünü kesmesi, konuşmacının dikkatinin dağılması, sesimizin işitilmemesi* olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bir kısmı *utanma, sıkılma, düşünmeden konuşma ve ne söyleyeceğimizi unutma* gibi maddeler üzerinde uzlaşırken bireysel olarak *boğaz ağrısı ve gürültü* gibi konulara değinenler de olmuştur.

26. Kendileri hakkındaki görüşlerin yanı sıra katılımcılardan çevrelerinde yaşandığını fark ettikleri konuşma problemlerinin neler olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Tamamının üzerinde uzlaştığı maddeyi *kötü kelimeler kullanma/kaba konuşmak veya davranmak* meydana getirmiştir. Yaygın biçimde kabul gören diğer seçenekleri ise *kekelemek (tutukluk), konuşmacıyı dinlememek/umursamamak, dinleyiciyi yargılamak, dinleyiciyi hiçe saymak/umursamamak/ küçümsemek, heyecanlanmak ve dikkat dağınıklığı* oluşturmuştur. Bazı öğrencilerin değindikleri sorunlar ise *ön yargı, utanma, yanlış haber vermek, konuşmacının sözünün kesilmesi ve söyleyeceği şeyi unutma* şeklindedir.

27. Sınıf içi tartışmalarda son konuyu konuşma problemlerinin olası nedenleri meydana getirirken bu konudaki yaygın görüşlerde ilk beş sırayı *dikkate alınmamak/ İlgisiz dinleyiciler, argo/ kaba ya da kırıcı konuşmak, kekelemek (tutukluk), aklının başka yerde olması/kendini verememe ve dikkatin dağılması* almış; öğrencilerin çoğunluğu bu maddelere onay vermiştir. Birçok öğrenci de *konuşmacının sözünün kesilmesi, heyecan, ses tonunu ayarlamamak, öz güvensizlik ve etkisiz konuşmak* gibi sorunlar üzerinde durmuştur. Bazı öğrenciler için *alay etmek/edilmek, konuşmacıya laf atmak ve yanlış anlaşılma* da problem oluştururken bireysel olarak *acelecilik, ne söyleyeceğini unutmak ve can sıkıntısı* cevaplarını verenler de olmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar ve araştırmacının gözlemlerine ait çıkarımlar sonucunda şu değerlendirme ve önerilerde bulunulabilir.

1. Düşünme becerileri, dil becerilerini etkileyen ve destekleyen önemli bir faktör olduğundan konuşma becerisine yönelik uygulamalarda farklı düşünme süreçlerinin etkin kullanımına önem verilmelidir. Özellikle de öğrencilerin öz değerlendirme ve öz düzenleme yapmalarına imkân sağlayan ortamların yaratılması, kalıcı ve sürdürülebilir bir öğretime fırsat verebilir. Bu anlamda yansıtıcı düşünme, öğrencilere öz değerlendirme konusunda ciddi bir katkı sunmaktadır. Öğrenciler hem kendilerini hem de yaşadıkları süreci değerlendirerek özellikle “öğrenmeyi öğrenme” yeterliğine ulaşmada da yansıtıcı öğretim sayesinde yol katederler. Bu nedenle Türkçe eğitiminde genelde üst bilişsel özelerde de yansıtıcı düşünme etkinliklerinin daha fazla yer bulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Çalışmanın ilk zamanlarında öğrencilerin etkili konuşmaya yönelik farkındalığın oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle etkili konuşma konusundaki farkındalığın artırılmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesiyle Türkçe derslerindeki önemli bir ihtiyaç karşılanabilir. Yansıtıcı öğretim süreci, bu farkındalığa oldukça geniş bir yer verme imkânı sunar. Zira konuşma becerisinin alt boyutları, konuşma becerisinin günlük hayattaki yeri, etkili konuşmanın anlam ve önemi, etkili konuşmalar yapmaya yönelik etkinliklerin uygulanmasını içeren süreçler hakkında doğrudan öğrenci deneyimlerine odaklanan detaylı çalışmaların eksikliği özellikle literatür incelemesi sırasında fark edilmiştir.

3. Grup olarak öğrenme konusunda yaşanan bazı durumlarda çalışma sürecini etkilemiştir. Konuşma sürecine yönelik etkinliklerde çalışma grubu sayı olarak çok fazla olmamasına rağmen öğrencilerin grupların daha küçük (2 ya da 3) olmasına yönelik istekleri olmuştur. Ayrıca sadece samimi oldukları sınıf arkadaşları veya hemcinsleri önünde konuşabileceklerini, aksi hâlde uygulamalara katılmak istemediklerini belirten kimi katılımcıların varlığı da dikkat çekmiştir. Bu durum, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin konuşma etkinliklerinde sosyal kaygılarının veya isteklerinin etkisinin önemini hatırlatırken konuşma becerisinin sergilenmesinde sosyal engellerin neler olduğu konusundaki araştırmaların gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca grupla öğrenme

ve bireysel öğrenme gibi konularda öğrenme sürecini etkili kılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde yansıtıcı düşünme gibi üst bilişsel yaklaşımların da yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Araştırma sürecinde yansıtıcı düşünme araçlarının kullanımının etkisine ve birçok faydasına şahit olunmuştur. Ancak bu araçların kullanımında karşılaşılan problemler de mevcuttur. Bu sorunlardan biri öğrencilerin yazı yazmayı zahmetli bir iş olarak gördükleri için ilgili formları doldururken kısa yanıtlara odaklanmalarıdır. Ayrıca ilk uygulamalarda düşünme süreçlerini yapılandırma konusunda zorlanan katılımcılar, son uygulamalarda ise önceden verdikleri ve beğendikleri yanıtları tekrar etme eğilimi göstermişlerdir. Süreç boyunca öğrencileri düşüncelerini ifade etme konusunda desteklemek de gerekmiştir. Bu nedenle düşünme becerilerini temel alan çalışmalarda (özellikle ilk kez bu tür bir uygulama yapılıyorsa) öğrencileri üst bilişsel düşünceler üretebilme ve düşünceleri doğru şekilde ifade edebilme açısından yönlendirmek faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2012). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri., N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, ss. 255-275
- Akalm, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28 (3), 1345-1356.
- Akarçay Ulutaş, D. ve Ustabaşı Gündüz, D. (2018). Karma araştırma tasarımı., Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, Konya: Eğitim Yayınevi, ss. 439-453
- Akbayır, S. (2007). *Dil ve diksiyon: yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları* (4. basım). Akçağ Yayınları.
- Akbayır, S. (2011). *Sözlü anlatım: nasıl konuşabilirim?*. Pegem Akademi.
- Akca, S. (2014). *Ses dilinin gücü*. İlmek Yayınları.
- Akgöz, E. ve Sezgin, M. (2009). *Genel iletişim*. Gazi Kitapevi.
- Akın, L. (2015). Konuşma dili grameri ve sözlü derlemelerden yararlanarak konuşma dili özelliklerinin tespiti. *Türkiyat Mecmuası*, 25, 1-28.
- Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim., F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun*, Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 61-100.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dildilim* (5. basım). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksar, M. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersinde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleriyle dürecin değerlendirilmesi ve günlükler hakkında öğrenci görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aksu, H. ve Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10 (1), 85-101.

- Alıcı, D. (2010). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araçları ve yöntemleri., S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, İkinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi, ss. 126-168.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 559-582.
- Altınparmak, A. (2015). *Türkçe konuşmada akıcısızlık: psikodilbilimsel bir inceleme*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar., A. Akçay ve S. Baskın (Editörler), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 25-38.
- Anderson, G., Boud, D. & Sampson, J. (2004). *Learning Contracts*. London: Routledge Falmer.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Kültür Yayınları.
- Ardila, A., Bernal, B. & Rosselli, M. (2016). The role of Wernicke's area in language comprehension. *Psychology & Neuroscience*, 9 (3), 1-4.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademe konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2 (3), 26-43.
- Arslan, A. (2019). Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri (öz düzenlemeli öğrenme)., T. Y. Akay (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss.185-222.
- Arslan, A. ve Sevim, O. (2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri., A. Şahin (Editör), *Konuşma eğitimi: yöntemler-etkinlikler*. Pegem Akademi, ss.178-205.

- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aslan, M. A. (2018). *Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Association Internationale Aphasie. (2020). *Afazi Nedir*, Association Internationale Aphasie: <http://www.aphasia-international.com/wp-content/uploads/2015/09/turkish1.pdf>, 03.06.2020'de alınmıştır.
- Atasoy, B. (2009). *Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim, Ankara.
- Ayan, D. & Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37 (5), 513–521.
- Aycan, K. (2012a). Konuşma ve ses eğitimi arasında konuşmanın ezgisi açısından akrabalık ilişkisi. *Turkish Studies*, 7 (3), 299-306.
- Aycan, K. (2012b). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (2019). Lexical-semantic and phonological processing deficits in Wernicke's aphasia. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 30 (2), 221-239.
- Aydın, B. B. (2015). *The relationship between math achievement motivation and reflective thinking skills towards problem solving of the 8th grade students*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı izmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğmuş, M. (2017). *Ortaokulda uygulanan yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları., M. N. Kardaş (Ed.). *Konuşma eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, ss. 63-80.
- Ayu, C., Mudjiran, M & Refnaldi, R. (2022). Developing a guided discovery model based on reflective teaching to improve students' short essay writing skills. *Linguistics and Culture Review*, 6 (2), 422-433.
- Aziz, A. (2016). *İletişime giriş*. (5. basım). Hiperlink Yayınları.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Pegem Akademi.
- Balcı, M. (2013). *Seydişehir ortaöğretim kurumları (SOÖK) öğrencilerinin okul ortamındaki konuşmalarında standart Türkçe kullanım durumları ve bunun yazımlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching., In D. C. Richards (Ed.), *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214). New York: Cambridge University Press.
- Baş, G. (2013). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1-12.

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 128-142.
- Bayraktar, İ., Bayraktar, O. ve Durukan, E. (2017). Dil felsefesi ve Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (4), 2639-2668.
- Becerem, S. (2018). *Possible effects of employing video recording as a self-monitoring tool on pre-service EFL teachers' reflectivity and teaching knowledge*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (3), 647-662.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8 (1), 63-78.
- Binder, J. R. (2017). Current controversies on Wernicke's area and its role in language. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 17, 1-10 .
- Bond, J. B. & Ellis, A. K. (2013). The effects of metacognitive reflective assessment on fifth and sixth graders' mathematics achievement. *School Science and Mathematics*, 113(5), 227-234.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1994). Promoting reflection in learning: a model., In D. Boud, R. Keogh and D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 18-40), 3th. ed., New York: RoutledgeFalmer.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1994). What is reflection in learning., In D. Boud, R. Keogh and D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 18-40), 3th. ed., New York: RoutledgeFalmer.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel temelleri., G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 43-68.
- Bozpolat, E. (2018). Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları 3., M. N. Gömleksiz (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İkinci Basım. Ankara: Asos Yayınları, ss. 271-346.

- Bölükbaşı, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Brookfield, S. D. (2002). Using the lenses of critically reflective teaching in the community college classroom. *New Directions for Community Colleges*, 118, 31-38.
- Burhan, E. (2015). *EFL teacher' reflective practice via online discussion*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 57-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler* (2. basım). Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. basım). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Cambridge Dictionary (2008). *Cambridge advanced learner's dictionary* (3. edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (5. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. ve Altunaş, B. (2015). Yansıtıcı günlük yazma uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 54 (1), 3-63.
- Cartwright, L. (2011). How consciously reflective are you?, In D. McGregor and L. Cartwright (Eds.), *Developing reflective practice: a guide for beginning teachers* (s. 55-68). New York: Open University Press.
- Cengiz, C. ve Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 211, 5-27.

- Ceran, E. (2017). Deneyimlerimizden öğrenmek: yansıtıcı düşünme., E. N. Kuyumcu (Ed.). *Kuram iyi de sınıfta ne yapalım: öğretmenin el kitabı*. İstanbul: E Yayınları, ss. 226-251.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından CART analizi ile incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisasn Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning*, 23 (1), 95-110.
- Code, C. (2019). Aphasia., In C. Llewellyn, S. Ayers, C. McManus, S. Newman, K. Petrie, T. Revenson & J. Weinman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine* (s. 317-336), 3th edt., Cambridge: Cambridge University Press.
- Colins Cuboild. (2009). *Advanced dictionary*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: *Reflective Practice*, 14 (1), 104-117.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, 48, 41-52.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (çeviri editörü S. B. Demir)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. edt.). Los Angeles: SAGE Puplication .
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2011). *Genel iletişim*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Çakan, M. ve Gül, G. (2018). Ses eğitiminde kullanılan nefes ve ses egzersizlerinin konuşma bozukluklarının giderilmesinde kullanılabilirliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4 (8), 50-63.
- Çakır, A. (2019). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisasn Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çalışkan, N. ve Kılıç, E. (2018). *Eğitsel süreç ve beden dili*. Anı Yayıncılık.

- Çarkıt, C. ve İplik, Y. (2021). Ortaokul Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (1): 497-524.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 379-406.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD, Konya.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2019). Sözsüz iletişim., G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 105-117.
- Çiftçi, Ö. ve Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 825-840.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttıkları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çongur, H. R. (2002). *Söz sanatı. güzel söz söyleme* (2. basım). TRT Yayınları.
- Davis, S., Howell, P. & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 939-947.
- Demir Atalay, T. (2019). Konuşma Becerisinin Temel Kavramları., S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler), *Konuşma eğitimi*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık, ss. 1-20.
- Demir, S. ve Gül Özdiş, B. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 865-881.
- Demir, T. ve Arslan, A. (2021). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri, demokratik davranışları ve 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin CHAID analizi yöntemi ile incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 184-203.

- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirgüneş, S. (2019). konuşma alt becerileri., G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 71-88.
- Demirkan, Ö. (2018). Öğretim ve eğitim durumları ilişkisi (2. basım). S. Güven ve M. A. Özerbaş (Editörler), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, ss.358-389.
- Dervent, F. (2012). *Yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dervent, F. (2014). *Yansıtıcı düşünme: beden eğitimi ve sporda*. Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. World Press: <https://bef632.files.wordpress.com/2015/09/dewey-how-we-think.pdf> 11.12.2019'da alınmıştır.
- DİLKOM. (2020). *Dudak damak yarıklığına bağlı konuşma bozuklukları*. Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi: <https://dilkom.anadolu.edu.tr/sayfa/dudak-damak-yar%C4%B1kl%C4%B1%C4%9F%C4%B1na-ba%C4%9Fl%C4%B1-konu%C5%9Fma-bozukluklar%C4%B1> 04.05.2020'de tarihinde alınmıştır.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204.
- Dohn, N. B. (2011). On the epistemological presuppositions of reflective activities . *Educational Theory*, 61 (6), 671-708.
- Dölek, O. (2021). *Konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 267-276.

- Durukan, E. ve Arslan, N. (2019). Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma eğitimi. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan (Editörler), *Konuşma eğitimi*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık, ss. 21-34.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11 (3), 431-456.
- Elaldı, Ş. (2015). Öz yansıtma kavramına genel bakış. *Turkish Studies*, 10 (7), 381-394.
- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Engin, A. O., Calaboğlu, M. ve Gürbüzöğlü, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme . *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 251-262.
- Episten, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children* , 58 (5), 28-36.
- Er, S. (2013). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Erdağı Toksun, S. (2019). Konuşma alışkanlığı., Alyılmaz ve B. Ü. Karahan (Editörler), *Konuşma eğitimi*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık, ss. 112-123.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetirtirmenin bugünü ve geleceği: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 415-452.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: kuran, uygulama, ölçme ve değerlendirme . A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, ss181-2020.
- Erdoğan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2019). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 247-260.
- Erdoğan, İ. (2017). *Yansıtıcı düşünmenin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, S. (2008). *Ses eğitiminde terşnoloji ve temel kavramlar bazında öğrenci yeterliliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eren Kızılcık, H. (2012). *A constructivist approach to the integration of systematic reflection in eap courses*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ersözlü, Z. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.
- Evman, S. ve Doğruyol, M. T. (2013). Diyaframın embriyoloji, anatomi ve fizyolojisi . *Toraks Anatomi Bülteni*, 4, 225-229.
- Evren, F. (2013). Programlı bir ses eğitimi kapsamında dil-konuşma ögesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 50-60.
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Farrel, T. S. (2003). *Eflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. California: Corwin Press.
- Farrel, T. S. and Macapinlac, M. (2021). Professional development through reflective practice: a framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24 (1), 1-25.

- Fletcher, L. (2014). *Konuşma sanatı* (çev. Ş. Filiz). Omega Yayınları.
- Flinker, A., Korzeniewska, A., Shestyuk, A. Y., Franaszczuk, P. J., Dronkers, N. F., Knight, R. T. & Croneb, E. N. (2015). Redefining the role of Broca's area in speech. *PNAS*, 112 (9): 2871–2875.
- Gazi Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü. (2020). *Motor Konuşma Bozuklukları Ünitesi*. Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü: <http://sbf-dkt.gazi.edu.tr/posts/view/title/motor-konusma-bozukluklari-unitesi-221081?siteUri=sbf-dkt> 04.05.2020'de alınmıştır.
- Gerçeker, M., Yorulmaz, İ. ve Ural, A. (2008). Ses ve konuşma. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 8 (1), 71-78.
- Göçer, A. (2014). *Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. basım). Pegem Akademi.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 75-85.
- Grodzinsky, Y. and Santi, A. (2008). The battle for Broca's region. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 474-480.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (4 edition). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Gültekin, S. (2019). Performans dayanaklı değerlendirme., R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 223-256.
- Gümüşok, F. (2014). *Engaging pre-service efl teachers in the evaluation process: self-evaluation and peer evaluation as a reflective practice in the practicum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gün, E. (2018). *8. sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gündüz, O. (2013). Konuşma eğitimi., A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Üçüncü baskı, Ankara: Pegem Akademi, ss. 90-133.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri II: uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güven, A. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen bilimleri rutin ve rutin olmayan problem çözme düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Güneş, K. ve Aybek, B. (2018). Bilim sanat merkezi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4 (27), 5031-5042.
- Güney, K. (2008). *Mikro yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*, Yayımlanmış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güngör, N. (2018). *İletişime giriş* (5. basım). Siyasal Kitabevi.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. Der Yayınları.
- Gürlek, M. ve Aksu, E. (2015). Konuşma hataları., A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: yöntemler-etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 207-223.
- Güvenir, Ş. (2006, 26-28 Nisan). *Damağın seste rezonans oluşumuna etkisi ve ses eğitiminde kullanılması*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Aydın.
- Hamilton, A., Rubin, D., Tarrant, M. & Gleason, M. (2019). Digital storytelling as a tool for fostering reflection. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(1), 59-73.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler., G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 89-103.

- Harris, A. S., Bruster, B., Peterson, B. & Shutt, T. (2010). *Examining and facilitating reflection to improve professional practice*. United Kingdom: Rowman and Littlefield.
- Harrison, J. K., Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6 (3), 419–441.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Henderson, J. and Henderson, R. (2008). *Konuşma dediğin nedir ki?* (çev. T. Gezer). Crea Yayıncılık.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2), 26-42.
- İşcan, A. (2015). Diksiyon, sesbilgisi ve ses eğitimi. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: yöntemler-etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 59-116.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar., A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: yöntemler-etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 1-25.
- İşçi, C. (2020). Konuşma bozuklukları. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 153-172.
- İşık, M. (2018). *İletişim bilimine giriş* (2. basım). Eğitim Yayınevi.
- Jay, J. K. and Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (çev. Y. Uzuner ve Ü. Girgin). Anı Yayıncılık.
- Kamaşak, B. ve Karapınar, B. O. (2019). Solunum sistemi., N. Acer (Ed.), *Anatomi*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi, ss. 75-83.

- Kana, F. ve Koçer, Ö. (2015). Hitabet sanatı ve Türk eğitim sisteminde hitabet. A. Şahin (Editör), *Konuşma eğitimi: yöntemler-etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 255-269.
- Kanadlı, S. (2019). Öğretim teknikleri . T. Y. Akay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 5. basım. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 257-310.
- Karaalioğlu, S. K. (1992). *Kompozisyon sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin lköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaca, A. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışları*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Karahancı, İ. (2017). sözcük birimlerin üslup oluşumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 749-768.
- Karaman, H., Atar, B. ve Çobanoğlu Aktan, D. (2017). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 1173-1193.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kavruk, H. ve Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansımaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9 (2), 159-174.
- Kaya, A. (2019). *Etkili ve güzel konuşma sanatı* (7. baskı). Salon Yayınları.
- Kaya, Ö. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kayadibi, N. (2019). Konuşma kusurları ve diksiyon. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler), *Konuşma eğitimi*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık, ss. 90-111.
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 131-145.
- Kember, D. (2001). Reflections of reflection., In D. Kember (Eds.), *Reflective teaching & learning in the health profession: action research professional education* (pp. 168-175). Oxford: Blackwell Science.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Yuet Wong, F. K., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4) 381-395.
- Kember, D., Wong, F. Y. & Yeung, E. (2001). The nature of reflection., In D. Kember (Eds.), *Reflective teaching & learning in the health profession: action research professional education* (pp. 3-28). Oxford: Blackwell Science.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Konuşma ve sınıf içi uygulama örnekleri., F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Nobel Akademi, ss. 125-149)

- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 168-180.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıftan ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *International Journal of Social Science*, 54, 463-484.
- Kılıç, M. A. (2002). Larenksin fonksiyonel anatomisi ve ses fiziolojisi. *Türkiye Klinikleri KBB Dergisi*, 2 (3), 1-8.
- Kılıç, S. (2015). Kappa Testi. *Journal of Mood Disorders*, 5 (3), 142-144.
- King, P. & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kıymaz, M. (2017). Konuşma hataları., A. V. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 153-183.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman Karaoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 353-369.
- Koç Deniz, H. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi . Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Koçaklı, A. N. ve Aydın, N. (2020). Çocukluk çağı konuşma apraksisinde uygulanan terapi yöntemleri: bir derleme çalışması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 218-240.
- Koçyiğit, M. (2018). *Etkili iletişim ve duygusal zeka*. Eğitim Yayınevi.
- Koçyiğit, S. (2013). *Sözün bestesi diksiyon*. Mitos-Boyut Yayınları.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (2. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Korkmaz, B. (2020). *Dil ve beyin: çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Aba Yayın.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 93-107.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları .
- Korthagen, F. A. (1993). Two modes of reflection. *Teacher & Teacher Education*, 9 (3), 317-326.
- Korthagen, F. and Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47-71.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köksal, O. (2012). *Öğrenme stratejilerinden bellek destekleyiciler: İngilizce kelime öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Köksal, O. ve Atalay, B. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler* (genişletilmiş 3. basım). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma modelleri. R. Karasar (Edi.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İkinci Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 99-123.
- Köstekçi, E. (2021). *Eğitimde girişimcilik ve yansıtıcı düşünme*. Lora Yayıncılık.
- Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*, Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme . *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 1 (1), 88-105.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, 13, 287-309.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantification approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715.
- Leung, D. Y. P. & Kember, D. (2003) The relationship between approaches to learning and reflection upon practice, *Educational Psychology*, 23 (1), 61-71,
- Levy, M. N. (2018). *The value of reflective thinking among public elementary teachers in Ontario, Canada*. Unpublished Master Thesis. Andrews University School of Education, Berrien Springs.
- Liman, T. ve Topçu, S. (2010). Diyafram rüptürleri . *Türk Toraks Derneği Bülteni*, 1 (1), 87-95.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2. edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Maden, A. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma eğitimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 25-61.
- Maviş, F. Ö. (2015). Bilgiyi işleme kuramı., M. Arslan (Ed.), *Öğrenmenin nörofizyolojisi: öğrenmede yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 29-52.
- Mazlum, M. M. ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (4), 1-21.
- Mcgregor, D. (2011). What can reflective practice mean for you and why should you engage in it?, In D. Mcgregor and L. Cartwring (eds.), *Developing reflective practice* (pp. 1-19). England: Open Universtiy Press.

- McGregor, G. and Salisbury, C. (2001). *The reflective principal*. Unpublished product of The Principals Project a grant funded by the U.S. Department of Education/Office of Special Education Program.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007). *Sosyal bilimler lisesi diksiyon ve hitabet dersi öğretim taslak programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2011). *Diksiyon I*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Minott, M. (2006). *Reflection and reflective teaching a case study of four seasoned teachers in the Cayman Islands*, Unpublished Master Thesis. University of Nottingham School of Education, United Kingdom.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in learning and professional development: theory and practice* (2. edition). New York: RoutledgeFalmer.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: a handbook for reflective practice and professional development* (2. edition). Routledge: New York.
- Nakayama, T., Kawasaki, K., & Kinoshita, H. (2019). Research on fostering critical thinking through programming learning: focusing on reflective thinking in the unit“use of electricity” in 6th grade elementary school science. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 21 (1), 53-67.
- Nawal, A. (2022). The role of reflective writing in fostering EFL high school students self-regulation. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4 (2), 265-283.
- Nishitani, N., Schürmann, M., Amunts, K. & Hari, R. (2005). Broca's region: from action to language. *Physiology*, 20, 60-69.

- Norton. (14 February 1994). *Creative Thinking and Locus of Control as Predictors of Reflective Thinking in Preservice Teachers*. 74th, Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Atlanta.
- Ogar, J., Slama, O., Dronkers, N., Amici, S. and Gorno Tempini, M. L. (2005). Apraxia of speech: an overview. *Neurocase*, 11, 427–432 .
- Oğuz, Ö., & Toğram, B. (2019). Afazili bireylerde Yaşam Kalitesi ve Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 247-278.
- Okay, A. (2018). *The relationship among professional autonomy, reflective practice and burnout of English language instructors in Turkey*, Yayınlanmamış Doktora Tezi . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okur, A. ve Göçer, G. (2012). Güzel konuşmada televizyonu kullanabilmek ve bir model örneği önerisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 29, 87-103.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 96-113.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Osiurak, F. & Le Gall, D. (2012). Apraxia: clinical types, theoretical models, and evaluation. *Neuroscience*, 227, 69-92.
- Oyar, P. (2020). Konuşma ve ses bozukluklarına yol açan oral sebepler. *Sağlık Akademisi Kastamonu*, 5 (3), 219-229.
- Öner Sünkür, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Önkuzu, E. ve Bektaş Bedir, S. (2015). Yansıtıcılık., M. Arslan (Editör), *Öğrenmenin nörofizyolojisi: öğretimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss.92-121.
- Örge Yaşar, F. (2020). Konuşma türleri., M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, ss.203-220.

- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2. Baskı). Öncü Kitap.
- Özcan Reyhan, Ö. (2021). *Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisiüzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. (2011). *Güzel ve etkili konuşma sanatı* (15. basım). Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorununun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, İ. (2018). *Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Park, J. E. (2017). Apraxia: review and update. *Journal of Clinical Neurology*, 13 (4), 317-324.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2019). Konuşma Hataları., G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 171-187.
- Pektaş, R. (2014). *The effect of reflective thinking based advanced reading education on student success, attitude and permanence*, Yayınlanmamış Yüksek Lisasn Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya .
- Perrotta, G. (2020). Dysarthria: definition, clinical contexts, neurobiological profiles and clinical treatments. *Archives of Community Medicine and Public Health*, 6 (2), 142-145.
- Petreska, B., Adriani, M., Blanke, O. & Billard, A. G. (2007). Apraxia: a review. *Progress in Brain Research*, 164, 61-83.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29 (3), 297-313.

- Piaget, J. (2011). *Dil ve düşünce* (çev. S. E. Siyavuşgil). Palme Yayıncılık.
- Plano Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması: alana yönelik bir kılavuz* (çeviri editörü: Ö. Çokluk Bökeoğlu). Nobel Yayınları.
- Pollard, A., Black-Hawkins, K., Hodges, G. C., Dudley, P., Steve Higgins, S., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Swann, M., Winterbottom, M. & Wolpert, M. A. (2014). *Reflective teaching in schools* (4. edition). London: Bloomsbury.
- Powell, S. (2011). How can e-reflection., In D. McGregor and L. Cartwright (eds.), *Developing reflective practice: a guide for beginning teachers* (pp. 200-216). New York: Open University Press.
- Prasse, J. E. and Kikano, G. E. (2008). Stuttering: an overview. *American Family Physician*, 77 (9),1271-1276.
- Richards, J. C. & Lockhard, C. (1996). *Reflective teachingin second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risko, V. J., Vukelich, C. & Roskos, K. (2002). Preparing teachers for reflective practice: intentions, contradictions and possibilities. *Language Arts*, 80 (2), 595-635.
- Roberts, C. (2008). Developing future leaders: the role of reflection in the classroom. *Journal of Leadership Education*, 7 (1), 116-130.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record Volume*, 104 (4), 842–866.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6 (2), 199-204.
- Sadiyeva, G. (2004). Beyin hasarı geçiren Türk hastaların dil bozukluklarının dilbilim açısından incelenmesi. *Bilig*, 31, 219-242.
- Saffran, E. M. (2002). Wernicke's area. *Encyclopedia of the Human Brain*, 1 (1), 805-018.
- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.

- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı Çağlar, Y. ve Çiyiltepe, M. M. (2019). Dil ve konuşma terapistleri ve özel eğitim öğretmenlerinin oral-motor egzersizlerini kullanımlarının karşılaştırılması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 53-76.
- Savran Gencer, A. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Ankara.
- Sazak, N. (2016). Ses eğitiminde artikülasyon mekaniği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 99-112.
- Schnelle, H. (2010). *Language in the brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (2. basım). Anı Yayıncılık.
- Selen, N. (1979). Söz söyleme sanatının tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 29, 1-25.
- Sert Ağır, M. (2017). *Çağdaş Psikoloji akımları*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Fakültesi.
- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (3), 683-700.
- Sezer, N. (2020). *Fonetik ve diksiyon*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Shermis, S. S. (1999). *Reflective thought, critical thinking*., ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Reading, <https://eric.ed.gov/?id=ED436007>, 20.12.2021'de alınmıştır.

- Sinkinson, C. (2011). An assessment of peer coaching to drive professional development and reflective teaching. *Communications in Information Literacy*, 5 (1), 9-20.
- Sönmez, A. (2014). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru güzel ve etkili konuşma becerisine etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (gözden geçirilmiş 10. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst düzey düşünme becerileri*. Fenomen Yayıncılık.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. and Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?, *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.
- Special Education Services. (2013). *Speech or language impairment*. Oklahoma State Department of Education: https://sde.ok.gov/sites/ok.gov.sde/files/Speech%20or%20Language%20Impairment_2.pdf, 06.05.2020'de alınmıştır.
- Spectrum Speech. (2019). *Lisp*. Spectrum Health Group: <https://www.spectrumspeech.ie/lisp> 06.05.2020'de alınmıştır.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (yenilenmiş 5. baskı). Eğitim Kitapevi.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (10), 108-119.
- Şahin, A. (2019). Konuşma eğitimi., A. Şahin ve H.Akyol (Editörler), *Türkçe öğretimi: öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 103-127.
- Şahin, Ç. (2018). Öğrenme-öğretme modelleri ve stratejileri., S. Güven ve M. A. Özerbaş (Editörler), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Üçüncü Basım, Ankara: Pegem Akademi, ss. 191-258.
- Şahin, M. (2009). *Söz söyleme ve konuşma sanatı diksiyon*. Avcıol Basım Yayın.

- Şahin, N. (2019). İletişim ve etkili iletişim., S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler), *Konuşma eğitimi*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık, ss. 45-66.
- Şahzâde, D. (2007). *Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşma kit-hapı* (2. basım). Omega Yayınları.
- Şanal Erginel, S. (2006). *Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenbay, N. (1991). *Güzel doğru konuşma sanatı el kitabı*. TRT Yayınları.
- Şenbay, N. (2010). *Söz ve diksiyon sanatı* (27. baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Şenel, F. (2003). Beynin gizemi. *Bilim ve Teknik*, 422, 1-23.
- Taggart, L. and Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.
- Taggart, G. L. (1996). *Reflective thinking: a guide for training preservice and inservice practitioners*. Published Doctor's Thesis, Kansas State University Department of Educational Administration, Kansas.
- Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji pratiğinde konuşma ve dil bozuklukları. *Türk Nöroloji Dergisi*, 15 (4), 155-160.
- Taşkaya, S. M. (2014). Konuşma Eğitimi., M. Yılmaz (Ed., *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 43-76.
- Taşpınar, M. (2013). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi.
- Tat, O. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini etkileyen faktörlerin hiyerarşik doğrusal modeller ile incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- TDK. (2020). *Türk dil kurumu sözlükleri. güncel Türkçe sözlük*,: <https://sozluk.gov.tr/> 07.06.2020'de alınmıştır.
- 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. (2014). *Konuşma eğitimi* (5.baskı). Pegem Akademi.
- Thorsen, C. A. and DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: a new approach. *Reflective Practice*, 14 (1), 88-103.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toğram, O. ve Maviş, İ. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 71-85.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 104-117.
- Tokaç Kan, A. (2018). *Kavram-temelli okuma öğretiminin ingilizce öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3 (1), 1-29.
- Töman, U. (2015). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimin öğretim süresi boyunca incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tunalı, M. (2010). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı* (20. basım). Yakamoz Yayıncılık.
- TÜBA (2020). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*, <http://www.tubaterim.gov.tr/> 07.03.2021'de alındı.

- Tümen Akyıldız, S. (2015). *Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünmeye ve üst biliş becerilerine etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Türk, N. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem, teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Editör), *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 137-170.
- Tüzemen, T. ve Kardeş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 581-610.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 59-67.
- Uçgun, D. (2013). Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara : Pegem Akademi, ss. 89-106.
- Ustabulut, M. Y. (2019). *Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ustabulut, M. Y. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme becerisi*. Hiper Yayın.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü Anlatım* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Üngüren, E. (2015). Beynin nöroanatomik ve nörokimsiyal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi . *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 193-219.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2015). Yansıtıcı Düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 137-148.
- Ünveren, D. (2020). Konuşma bellek-söz varlığı ilişkisi., M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 81-99.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
- Vergili, S. (2017). Kayıt edilmiş insan sesinde konuşma anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesini ve anlaşılabilirliği etkileyen faktörler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (50),1021-1026.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (çev. S. Koray). Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Warwick, P. (2007). Reflective practice: some notes on the development of the notion of professional reflection. *Education Subject Centre Advancing Learning and Teaching in Education*, <http://escalate.ac.uk/publications> 09.08.2021'de alınmıştır.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme* (çev. M. Özlü). Doruk Yayınlar.
- Xie, Y., Ke, F. and Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *Internet and Higher Education* , 11 (1), 18–25.
- Yaacob, A., Mohd Asraf, R., Hussain, R. M. & Ismail, S. N. (2021). Empowering learners' reflective thinking through collaborative reflective learning. *International Journal of Instruction*, 14(1), 709-726.
- Yağmur Şahin, E. ve Varışoğlu, B. (2015). Konuşma türleri ve konuşmada nezaket kuralları. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: yöntemler etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 120-144.

- Yağmur Şahin, E. ve Zorlu Kana, H. (2015). Türk eğitim programlarında konuşma eğitimi., A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 29-58.
- Yalınkılıç, K. (2019). Sözlü metin yapılandırma. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 189-211.
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazçayır, N. (2016). Düşünme temelli öğrenme modelleri., Y. Budak (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İkinci Basım, Ankara: Pegem Akademi, ss. 191-254.
- Yegen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 251-264.
- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersindeki akademik başarısı arasındaki ilişki*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yiğitel, S. (2015). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*, Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 597-610.
- Yıldırım, T. (2012). *Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni Programa Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, Z. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi (Göller yöresi örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmaz, C. N. (2019). *Video destekli öz değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, N. (2017). *8. sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-47.

EKLER

EK 1. Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği:

Sıra No	MADDE	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her Zaman
1	Konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar					
2	Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır					
3	Konuşurken sesleri karıştırır					
4	Konuşurken sesleri atlar					
5	Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarır					
6	Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır					
7	Konuşurken “ğ” sesinin olduğu sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder					
8	Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder					
9	Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır					
10	Konuşurken ses tonunu iyi ayarlar					
11	Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, ııı, hııı gibi) çıkarır					
12	Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanır					
13	Konuşurken doğru yerlerde durak yapar					
14	Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar					
15	Konuşurken doğru şekilde vurgu yapar					
16	Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır					
17	Konuşurken beden dili, anlattığını daha etkili kılar					

EK 2. Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi

Sıra No	MADDE	Evet	Bazen	Hayır
1	Konuşurken nefes alışverişimi doğru ayarlarım			
2	Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarırım			
3	Konuşurken sesleri karıştırmam			
4	Konuşurken sesleri atlamam			
5	Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarırım			
6	Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarırım			
7	Konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim			
8	Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz ederim			
9	Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanırım			
10	Konuşurken ses tonumu iyi ayarlarım			
11	Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, ııı, hııı gibi) çıkarmam			
12	Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmam			
13	Konuşurken doğru yerlerde durak yaparım			
14	Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yaparım			
15	Konuşurken doğru şekilde vurgu yaparım			
16	Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanırım			
17	Konuşurken beden dilim, anlattığımı daha etkili kılar			

EK 3. Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Kontrol Listesi

Sıra No	MADDE	Evet	Bazen	Hayır
1	Arkadaşım konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar			
2	Arkadaşım konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır			
3	Arkadaşım konuşurken sesleri karıştırmaz			
4	Arkadaşım konuşurken sesleri atlamaz			
5	Arkadaşım konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarır			
6	Arkadaşım konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır			
7	Arkadaşım konuşurken “ğ” sesinin olduğu kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder			
8	Arkadaşım konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder			
9	Arkadaşım konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır			
10	Arkadaşım konuşurken ses tonunu iyi ayarlar			
11	Arkadaşım konuşmanın akışını bozan sesler (eee, ııı, hııı gibi) çıkarmaz			
12	Arkadaşım konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanmaz			
13	Arkadaşım konuşurken doğru yerlerde durak yapar			
14	Arkadaşım konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar			
15	Arkadaşım konuşurken doğru şekilde vurgu yapar			
16	Arkadaşım konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır			
17	Arkadaşım konuşurken beden dili, anlattığını daha etkili kılar			

EK 4. Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlikler:

Ek 1. Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlikler

Konu: Konuşma Sürecinde Nefes Kontrolü,

Süre: 1 Ders Saati

Materyaller: Balon, Beyaz Kâğıt, Çalışma Kâğıtları

Hedeflenen Kazanımlar:

1. Konuşma ve nefes alışverişi arasındaki ilişkiyi kavrar
2. Etkili nefes alışveriş tekniklerini ve diyafram nefesini kullanma tekniklerini kullanır
3. Nefes alışverişini, konuşmasını olumlu yönde etkileyecek ve güçlendirecek biçimde düzenler

Ön Hazırlık ve Güdüleme

Konuşmada nefes kullanımının önemine dikkat çekilir. Öğrencilerden nefes alırken vücutlarının hangi bölümünü (göğüs, karın) daha çok hareket ettirdiklerini belirlemeleri istenir. Yine öğrencilere derin bir soluk almaları ve soluklarını kaç saniye tutabildiklerini belirlemeleri istenir.

Ana Etkinlikler

1. Öğrencilerden önlerinde duran metindeki ilk cümleyi sesli biçimde tek nefeste okumaları istenir (Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan bir metni). Daha sonra onlardan ellerindeki balonlara (her öğrenciye bir balon) üflemleri ve ortalama kaç saniyede bir balon şişirebildiklerini hesaplamaları istenir. Aynı cümle tekrar okutulur ve bir farklılık hissedip hissetmedikleri, hangi okuyuşun kendilerini daha çok zorladığı konusu tartışılır.

2. Bir süre dinlendirilen öğrencilere, önlerinde duran kitabın (Türkçe Ders Kitabı) sayfalarını üfleyerek çevirmeleri ve her bir sayfayı çevirdikten sonra bir kelime söylemeleri istenir. Bu alıştırma 3 kez tekrarlanır ve öğrenciler tekrar dinlendirilir. Öğrenciler dinlenirken “nefes ve konuşma arasındaki ilişki” ve “diyafram nefesi” konularında bilgilendirmeler içeren bir sunum yapılır.

3. Daha sonra öğrencilerle soluk alışverişi üzerinde çalışılır. Derin nefesler almaları ve nefeslerini yavaş bir şekilde (aldıkları sürenin en az iki katı kadar bir süre) bırakmaları istenir. Bu alıştırma üç veya beş kez tekrarlanır (zor bir egzersiz olduğu için öğrencilerin yorulmamasına dikkat edilerek). Öğrencilerden bu egzersizi günde üç kez tekrarlamaları önerilir. Son etkinlik olarak öğrencilere beyaz kâğıtlar dağıtılır ve bu kâğıtları duvara yaslamaları, daha sonra kâğıttan ellerini çekmeleri üfleyerek en az on saniye boyunca kâğıdın düşmesini engellemeleri istenir.

4. Öğrencilerden Türkçe ders kitabından bir metin seçmeleri ve seçtikleri metni seçtikleri nefes kontrolüne dikkat ederek seslendirmeleri istenir (öğretmen/uzman seslendirme sırasında öğrencilere dönütler verir ve düzeltmede bulunur)

Etkinliği Sonrası Değerlendirme ve Gelecek Etkinliğe Hazırlama

Öğrencilerden nefes ve konuşma arasındaki ilişki hakkında kendilerinde oluşan kanaatleri aktarmaları ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanır (Ek 1: Etkinlik Değerlendirme Formu).

Bir sonraki derste “boğumlanma” konusuna değinileceği belirtilerek bu konuda araştırma yapmaları istenir. Ayrıca gelecek çalışmalarda ders öncesi bir dakikalarını diyafram çalışmalarına ayırmaları istenir.

Konu: Boğumlanma Çalışmaları

Süre: 5 Ders Saati

Kullanılacak Materyaller: Etkinlik Formları,

Hedeflenen Kazanımlar:

1. Seslerin çıkış yerlerini ve özelliklerini kavrar
2. Sesleri tam ve doğru şekilde çıkarır
3. Heceleri tam ve doğru şekilde seslendirir
4. Sesleri ve heceleri kelime/cümle içerisinde tam ve doğru şekilde seslendirir

Ön Hazırlık ve Güdüleme

Önceki derste üzerinde durulan nefes çalışmaları hatırlatılarak öğrencilerden bir dakika kadar diyafram nefesi almaları istenir. Daha sonra alfabede yer alan harfleri hep birlikte sırasıyla söylemeleri istenir.

Ana Etkinlikler

1. Alfabede yer alan ilk on harf 5'er saniye boyunca baskın bir biçimde söylenir ve sesin söylenişini öğrenci tarafından değerlendirilir (Etkinlik 2.A.)
2. Söylenen seslerin çıkış yerlerini belirlenmeye çalışılır (Etkinlik 2.B.) Tahminler ve sesin gerçek çıkış yeri arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılır.
3. Seslerin kullanıldığı heceler ve sözcükler tekrar edilir (Etkinlik 2.C).¹²
4. Öğrencilerin küçük gruplara ayrılır (3 ile 5 arası kişiden oluşan), verilen tekerlemeler grup içerisinde seslendirilir (Etkinlik 2.C), gruptaki her birey sırayla tekerlemeleri seslendirir (yanlış yapılan kısım tekrar edilmeyecek). İlk tekerleme veya atasözü 3. kez söylediğinde diğer tekerleme veya atasözüne geçilir (Uygulamalar bireysel şekilde yapılabilir ve grup çalışmalarının yerini bireysel çalışmalar alabilir).
5. İlk on harf bittikten ve mola verildikten sonra alfabedeki diğer harfler için benzer etkinlikler (Etkinlik 2.Ç, 2.D, 2.E.; 2.F, 2.G., 2.H.) yapılır. Öğrencilere verilen tekerlemeleri günde bir kez tekrar etmeleri önerilir.

Etkinlik Sonrası Değerlendirme ve Gelecek Etkinliğe Hazırlama

Konuşma sürecinde doğru seslendirmenin önemine ilişkin kanaatler alınır ve öğrencilerin, sesleri, heceleri ve atasözlerini seslendirirken yaşadıkları sorunlar belirlenir (Ek 2. Değerlendirme Formu).

Gelecek etkinlikte “telaffuz” konusu üzerinde durulacağı belirtilerek öğrencilerden çevrelerinde (aile, arkadaş vb.) yanlış söylendiğini düşündükleri kelimeleri not etmeleri istenir.

¹ Seçili kelimelerin tamamı TDK tarafından 2012 yılında basılan “Yazım Kılavuzu” içerisinde yer almaktadır.

² Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeler tespit edilirse bu kelimelerin anlamlarına Türk Dil Kurumu sözlüklerinin yayımlandığı internet kaynakları (sozluk.gov.tr) üzerinden bakılır.

Etkinlik 2.C: Çalıştığınız seslerle ilgili aşağıdaki tabloda yer alan hece ve kelimeleri beşer defa tekrar ediniz. Daha sonra verilen tekerlemeyi ve atasözlerini üçer defa tekrar ediniz.

	Hece	Kelime	Tekerleme
A	Ab, ac, aç, ad, af, ag, ağ, ha, ja, ka, la, ma, na, pa, rar, sas, şaş, tat, vav, yay, zaz	<i>Afet, Anne, Ahlak Anane, Alfa, Akordeon, Balkabağı Karanlık, Kalamar Kadife Şadan Lale Hakan, Sahi, Zaman,</i>	Âdem madene gitmiş. Âdem madende badem yemiş. Mademki Âdem madende badem yemiş, niye bize getirmemiş. Arabanın asaletine aşık atılğan avcı ayaklananları azarladı. Abalı acar açık adliyede affına agresifçe ağladı.
B	Ba, be, bı, bi, bo, bö, bu, bü Ab, eb, ib, ib, ob, öb, ubi üb Bab, beb, bib, bıb, bob, bøb, bub, büb,	<i>Babalanabilmek Babıldama Bağ bozumu Bedbaht Beribenzer Beraberlik Bin bir Birdenbire Bloke Bubi Bobin Bombeli Böbürlenme Böğürtlen</i>	Başın başı, başın da başı var. Bilgili bir bildik bilgisiz bir bildikten bin bir kere daha iyidir. Bilmeyenler bilmediklerini bilseler bilirlerdi. Ben bir gün beş bin başak boyadım, babam baktı başka başak yok bayat bulgur buldu bağa bıraktı; ablam bunu abarttı, bana da bin elbise bul dedi.
C	Ca, ce, cı, ci, Co, cö, cu, cü Ac, ec, ic, ic Ac, öc, uc, üc Cac, cec, cıc, cıc, coc, cöc, cuc, cüc	<i>Cafcaflı Cakacı Cari Cart curt Caydırıcı Cebeci Cephaneci Cici bici Ciltçi Cimcime Civciv Cömertçe Curacı Curcuna Cüretsizce</i>	Cumaları cumadan cümbür cemaat cicili bicili, cücüklü cacıklı Cingöz Candan ciltçi Cemal'in cumbalı evine koşardık. Cikcikleyen civciv cıvık cıvık camcını cebinden Cemil'in ucuz gocuğuna cüppadak cıvıkladı. Ocak kıvılcımlandırıcılardan mısın, kapı gıcırdatıcılardan mısın? Ne ocak kıvılcımlandırıcılardanım ne kapı gıcırdatıcılardanım.
Ç	Ça, çe, çı, çi Ço, çö, çu, çü Aç, eç, ıç, iç, Oç, öç, uç, üç	<i>Çakmakçı Çarçabuk Çarçur Çatır çutur Çeltikçi Çerçeve Çiçekçi</i>	Çatalca'da topal çoban çatal yapıp çatal satar, nesi için Çatalca'da topal çoban çatal yapıp çatal satar? Çarık çorap dolak, ben sana çarık çorap dolak mı dedim.

	Çaç, çeç, çiç, çic, çoç, çöç, çuç, çüç	<i>Çiftlik Çitlembik Çokça Çökelek Çöpçatan Çul çaput Çuvallama Çürük çarık</i>	Çatıda çekirdek çıtlatarak aç açına çene çalan da sen, saçına çiçek takıp ayna çatlatan da sen.
D	Da, de, dı, di Do, dö, du, dü Ad, ed, ıd, id, Od, öd, ud, üd, Dad, ded, dıd, did, dod, död, dud, düd	<i>Derbeder Didaktik Devridaim Dırdırlanma Dıramudana Dediğim dedik Difüzyon Dadandırma Daima Dondurulmuş Doldurulma Dördüz Durdurulma Düşüncesiz Düalist</i>	Dört deryanın deresini dört dergâhın derbendine devredilerse dört deryadan dört dert, dört dergâhtan dört dev çıkar Dedeman'da dayımın düdük delisi debdebeli, delidolu Doğan doya doya doydum demeden, dedim diye dırdıra düşmeden gitti. Doksan dokuz dolaplı Doktor, dolandırıcı dondurmacıdan dopdolu doksan donuk donurma dolabı aldı.
E	eb, ec, eç, ed, ef, eg, eğ, he, je, ke, le, me, ne, pe, rer, ses, şes, tet, vev, yey, zez	<i>Ebegümece Eceabat Eçhel Edilgenleşme Efelenme Eğlencesiz Ehemmiyet Ejektör Eklemleme Elektronegatif Emekleme Entelektüel Erginleşme Esirgemezlik Etiketlemek</i>	El eli, tel teli sel seli sevse, el ele derviş dervişe hepsi el ele tel tele sel sele Ertenekli örtenekli, Ergene'nin ecesi, Esentepe'nin eğlencesi, erden er erkete Erdem'le bize geldiler. Dere tepe giderek her çeşmeden su içen, kendi elinin emeğine güvenen bir de her dediğine akıl erdiren kimseleri sever.
F	Fa, fe, fı, fi, Fo, fö, fu, fü Af, ef, if, if, Of, öf, uf, üf Faf, fef, fif, fif, fof, föf, fuf, fuf	<i>Farfara Farta furta Fazilet Felfellemek Feveran Furfırsız Fısıldamak Figüran Füilen Fonksiyon Fötr Floresan Fuaye Frekans Füzyon</i>	Fuarlı fukara fuar furyasında fuzuli futbolcuyla karşılaştı. Fasa fisocu Fikret Fatsalı ile fesleğenci Feyyaz Felemenklerin felsefesine kafa yordular Fermanlı Fabrikatör farmason Fuat; filden, fülden, fısıltıdan, fosilden, flütten, fötrden fellik fellik kaçır.

G	<p>Ga, ge, gı, gi, go, gö, gu, gü Ag, eg, ıg, ig, og, ög, ug, üg Gag, geg, gig, jig, gog, gög, gug, güg</p>	<p><i>Gangster</i> <i>Gargara</i> <i>Genelge</i> <i>Gergisiz</i> <i>Gırgırlama</i> <i>Gıyaben</i> <i>Girgin</i> <i>Girift</i> <i>Gliserin</i> <i>Gondol</i> <i>Gölgeleme</i> <i>Gökgüvercin</i> <i>Grafolog</i> <i>Guguk</i> <i>Gün gülü</i></p>	<p>Gül dibi bülbül dili gibi gül dibi bülbül dili gibi</p> <p>Güneyli girgin Galip güpegündüz galeyana gelmiş de Gaziantep’li gitaristle birlikte Gümüşhane’ye gidip gezginlerin gerçekliğini görmüş.</p> <p>Gün görmüş Gül Hanım, gelininin gece gündüz gergef işlediğini görünce, gamlı gözleri dinlensin diye tezgâhı güneş gören bir yere getirtti.</p>
Ğ		<p><i>Kâğıt</i> <i>Ağyar</i> <i>İğde</i> <i>İğrıp kayığı</i> <i>Nağme</i> <i>Oğlak</i> <i>Sağanak</i> <i>Öğün</i> <i>Söğüş</i> <i>Kağrı</i> <i>Soğan</i> <i>Boğaz</i> <i>Ağız</i> <i>Çağla</i> <i>Sağ</i></p>	<p>Ağır ağır ağaran yaprağıyla ağızlarda tat bırakan sığır kulağı otu her bağda bulunmaz.</p> <p>Sağdaki dağların doruğunda dalları ağ ağ olmuş söğüt ağaçlarının yaktığı ağıtlar senin de kulağına uğradı mı?</p> <p>Yeğen değil, yaban değil, bağır desem sağır değil.</p>
H	<p>Ha, he, hı, hi, ho, hō, hu, hū, ah, eh, ih, ih, oh, öh, uh, üh, hah, heh, hıh, hih, hoh, hōh, huh, hüh</p>	<p><i>Halhal</i> <i>Harekât</i> <i>Hemşehri</i> <i>Herhâlükârda</i> <i>Hımhum</i> <i>Hışımlanma</i> <i>Hiddet</i> <i>Hızalama</i> <i>Hohlama</i> <i>Hoşsohbet</i> <i>Hörgüç</i> <i>Hunharca</i> <i>Husumet</i> <i>Hüzzam</i> <i>Hücum</i></p>	<p>Halıcı Hâlim hâlâ halamın hasa halısını Hallaç Halis’ten alıp Halime’ye vermemiş.</p> <p>Heykeltraş heyete heybetli her heykelini hemen hemen hesaplattı.</p> <p>Ahlat’tan Ihlara’ya hangi hana gitse hakkı hokka hokka bahşış olan Buhara ihlamurunun zayı olduğunu Ahsen Hanım haykırarak haber verdi.</p>

Etkinlik 2.E: Çalıştığınız seslerle ilgili aşağıdaki tabloda yer alan hece ve kelimeleri beşer defa tekrar ediniz. Daha sonra verilen tekerlemeyi ve atasözlerini yine beşer defa tekrar ediniz.

Ses	Hece	Kelime	Tekerleme
İ	ib, ic, iç, id, if, ig, iğ, hi, ji, ki, li, mi, ni, pi, rir, sis, şiş, tit, viv, yiy, ziz	İadeitibar İbretiâlem İçin için İddia İftihar İğtinam İhtisas İlintileme İmtiyaz İndirgenabilir İptidai İşkillendirme İttifak İvinti İzlenimcilik	İnim inim inleyen ibibiklerin ibibiklerini ibrişimli iplikle ipil ipil istifleyen işkilli İskiplinin işliğinde toplandık. Bilmediği ilden geldi diye eline bin lira dizip istiridyenin içindeki inci gibi dişini inciterek isli pirinci yedi. Birbirini bir bilen yedi iri kedi, gizlendiği iğne deliğinden ikindiden ikindiye çıkan iki kirli kirpinin inini bilseler de içeri girmek istemedi.
I	ib, ic, iç, id, if, ig, iğ, hi, ji, ki, li, mi, ni, pi, rir, sis, şiş, tit, viv, yiy, ziz	İğil İğil İhtirmek İkına tıkına İlimluluk İlgün İmızganmak İncalız İpissiz İraksınmak İsındırma İşıldayış İşınım İturlı İvir zıvir İstirap	İğdir'in iğil iğil akan ılıman ırmağının kıyıları ıklım tıklım ilgin kaplıdır. İpissiz ağılın ıslanan kırık çatısından çıkan tınının yankısı, halının kırıkklarını kırpan kızların kulağını tırmaladı. İraklı Rıfki'nin ıvir zıvir tıkıştırdığı sandığını dağıtıp tırtıklamaya çalışan hırsız, kırmızı tırmığı, sarı ısıtıcıyı ve ışıklı hızarı alırken çıkardığı tıkırtı sayesinde kısıtırıldı.
J	Ja, je, ji, ji, jo, jö, ju, jü, aj, ej, ij, ij, oj, öj, uj, üj, jaj, jej, jıj, jij, joj, jøj, juj, jüj	Jakar Jaguar Janjanlı Jeneratör Jeolog Jımnastik Jıujitsu Jokey Jorjet Jön Jöle Jurnal Jullük Jübile Jüpiter	Jımnastikçi Japon jeolog, jübiledaki jüriye jestini jeolojide yaptı. Janjanlı abajur şarj ediyorum diyen pejmürde hırsız Jandarma pasajdan ötede yakalandı. Jantlarını kolejlilere jelatinlettiren judocu, jetine de jakuzi yaptırdı.
K	Ka, ke, ki, ki, ko, kö, ku, kü, ak, ek, ık, ik,	Kabahat Kâfile Kekremsilik Keşmekeş Kıkırdak	Kırk kırık küp, kırkının da kulpu kırık küp Küçük kara sakar kedi, kuyruğu ikindi vaktinde

	ok, ök, uk, ük, kak, kek, kık, kik, kok, kök, kuk, kük	<i>Kırkikindi Kirişlik Kişiliksizlik Klorik Koleksiyon Krater Kukuleta Kuantum Kükürt Küpkök</i>	kaynamış kazanın közüne sıkışınca korkup kaçır ve komşunun ak kumaştan kesip diktiği dokuz kanaviçeyi kazara kirletir. Konyalı Kadir'in kulağına, kayınının iki kere kavrulmuş kakuleli kahve ikramından kaç kuruş kazandığı gelince kara güne sakladığı ak akçeyi kâr için satar.
L	La, le, li, li, lo, lö, lu, lü, al, el, il, ıl, ol, öl, ul, ül, lal, lel, lıl, lül, lol, löl, lul, lül	<i>Laga luga Laklaka Lalanga Leblebicilik Legalleştirmek Lıkır lıkır Liberalleştirme Litoloji Lobelya Lokalize Lölemek Lunapark Lüleci Lüpletmek Lüzümluluk</i>	Leyleklerin allı pullu olanı, küllü olanını balı dalı bol olan Polatlı'da gül, lale ve nilüfer dolu bir salda sallanırken bulmuş. Bolu'dan gelen altın ilmekli kilimini ve lüks lambasını beline alan Laklak Latif, lüfer yakalayan oltasını ve güllü baltasını almayı da ihmal etmedi. Elinde, lobiden aldığı elmalı limonatasıyla limanı kontrole gelen Lüleburgazlı Lütfü, lodosta yıkılan elli liralık iskelenin kalaslarını kollayan liselilerin laflarına güldü.
M	Ma, me, mı, mi, mo, mö, mu, mü, em, ım, im, om, öm, um, üm, mam, mem, mim, mım, mom, möm, mum, müm	<i>Mamulat Marmelat Memuriyet Menevişlemek Mırıldanma Mızızlanmak Minimetre Migmatit Morumtirak Momentum Möble Muamma Mumhane Mühimsemek Müzmin</i>	Mehmet'in mercan tespihini imamelemeli mi imamelememeli mi? Marmara'daki Karmarisli mermerciler mermerciliği meslek edinmişler, ama Mamak'taki mamacılar manyetizmacılıkla marmelatçılığı meslek edinmişler. Mersin Merkez'den memleketi Muğla'ya hemşehrisi Meraklı Mehmet'le gitmeyi amaçlayan Marangoz Mahmut, mobilya imal edilen geminin mutfak ve ambarındaki tamamlanmamış masaları da tamir etmek istedi.
N	Na, ne, nı, ni, no, nö, nu, nü, an, en, in, in, on, ön, un, ün, nan, nen, nın, nin, non, nön, nun, nün	<i>Nagehan Nalbant Nesnellik Nemalanmak Nıstıf Nirengi Nihayetinde Nobran Noktalanma Nötron Nöroloji Numaralanma Nurlanma Nükleon Nüşa</i>	Nankör nalbant nalları nallamalı mı nallamamalı mı? Ninni dinleyip uyuyan annesinin nar rengi incisini nehrin yanında unutan Nermin'in ninesi Nazan, nalını nıyoluncuya on mandala sattı. Naneli enginarının nefisliğiyle tanınan Niğdeli Nazenin Hanım'ın nasihatini uzun uzun dinleyen Nur, nihayetinde kendi namına en uygun görünen neticeyi nişanlısına anlattı.

O	ob, oc, oç, od, of, og, oğ, ho, jo, ko, lo, mo, no, po, ror, sos, şöş, tot, vov, yoy, zoz	<i>Obua</i> <i>Ocumak</i> <i>Odyometre</i> <i>Oftalmolog</i> <i>Okka</i> <i>Oktav</i> <i>Oleometre</i> <i>Onanma</i> <i>Opsiyon</i> <i>Orkinos</i> <i>Otobiyografi</i> <i>Otomasyon</i> <i>Ovolit</i> <i>Oyulga</i> <i>Ozonosfer</i>	<p>Ocağa odunu Ordu'daki ormandan toplayıp mola veren Oflu Orhan, Kamyoncu Onur'a tornuyla oynasın diye on balon verdi.</p> <p>Yolu yolcusu olmayan sokağa otomobilini sokan Oya, yoluştaki dokuz çocuğun on okka orkinosu oflaya oflaya kollamasına şok oldu.</p> <p>Otladığı çorak topraktan yorulup koruya doğru koşan Boncuklu Koyun, kontrolden çıkıp doğruca motoruyla yolu sollayan sporcudan çok korktu</p>
Ö	öb, öc, öç, öd, öf, ög, öğ, hö, jö, kö, lö, mö, nö, pö, rör, sös, şöş, töt, vöv, yöy, zöz	<i>Öbürü</i> <i>Öcü</i> <i>Öçlenme</i> <i>Ödyometre</i> <i>Öfkelendirme</i> <i>Öge</i> <i>Öğrence</i> <i>Öksürük</i> <i>Ölçülü</i> <i>Ömür törpüsü</i> <i>Öngörü</i> <i>Örselenme</i> <i>Ötümsüz</i> <i>Övünç</i> <i>Özbeöz</i>	<p>Öğretmen öğleyin öğrencilere dört öğeden oluşan öğütleri örneklemiştir.</p> <p>Ördüğü örgünün örneğini önce görüncesine gösteren Ödemişli Özge'nin gözü önünde dört ölçü ökse özütünü göle döktüler.</p> <p>Ördekli köyün ötesindeki Özbek çölünde közde öğütülmüş böğürtlen köküne döşenen börek-çöreğin tadını öve öve göklere çıkardı.</p>
P	Pa, pe, pı, pi, po, pö, pu, pü, ap, ep, ip, ip, op, öp, up, üp, pap, pep, pıp, pip, pop, pöp, pup, püp,	<i>Pabuç</i> <i>Palaspas</i> <i>Pepsin</i> <i>Pespaye</i> <i>Pırl pırl</i> <i>Pigment</i> <i>Pimpirik</i> <i>Plaza</i> <i>Promosyon</i> <i>Psişik</i> <i>Popüler</i> <i>Potpuri</i> <i>Pötikare</i> <i>Pussuz</i> <i>Pürneşe</i>	<p>Pireli peynirle perhizli pireler tepelerse, pireli peynirle de pır pır pervaz ederler.</p> <p>Peşin parayla Pozantı'dan sipariş edilen pahalı pamuk paspasın parlak pembe ipek iplerinin plastik pakette parçalandığını gören pimpirikli Patron panikledi.</p> <p>Parkın parke kaplı kapısına kamp kurup pişirdiği pırasalı piyazlık pilavını polislerle ve pilotlarla paylaşan paraşütçü personelin planı, peynirli papara poğaçası yapıp perşembe pazarında satmakmış.</p>

Etkinlik 2.F: Aşağıdaki tabloda yer alan sesleri 5 saniye boyunca orta şiddette söyleyiniz. Söz konusu sesleri çıkarabilme durumunuza ilişkin değerlendirmenizi aşağıdaki tabloya işaretleyiniz.

Ses	En doğru şekilde seslendiririm	İyi derecede seslendiririm	Anlaşılabilecek derecede seslendiririm	Seslendirmem bazen yanlış olabilir	Doğru şekilde seslendiremem
R					
S					
Ş					
T					
U					
Ü					
V					
Y					
Z					

Etkinlik 2.G: Aşağıdaki harfleri seslendirirken aktif biçimde kullandığınız bölgeleri işaretleyiniz (aynı ses için birden fazla işaretleme yapabilirsiniz).

Ses	Boğaz	Arka Damak	Ön Damak	Dil	Arka Alt dişler	Arka Üst dişler	Üst Ön Dişler	Alt Ön dişler	Dudak	Çene
R										
S										
Ş										
T										
U										
Ü										
V										
Y										
Z										

Etkinlik 2.H: Çalıştığınız seslerle ilgili aşağıdaki tabloda yer alan hece ve kelimeleri beşer defa tekrar ediniz. Daha sonra verilen tekerlemeyi ve atasözlerini yine beşer defa tekrar ediniz.

	Hece	Kelime	Tekerleme
R	Ra, re, rı, ri, ro, rö, ru, rü, ar, er, ır, ir, or, ör, ur, ür, rar, rer, rır, rir, ror, rör, rur, rür,	Raptetmek Radyometrik Redresör Repertuvar Rihtım Riayet Riyakâr Rotor Rodeo Römork Rötar Rulo Rutubet	Radyatörü arızalanan Reklamcı Remzi, Tamirci Rıza'nın Rize'deki tarlasına uğrarken traktörün römorkundaki rezenelerin sarı rengine hayran oldu. Radyodaki radyasyondan ve rutubetten rahatsız olup rahatlamak isteyen reji, rihtımda rakiplerinin raporlarını okurken restorandaki garsonun ikram ettiği reçeli de kraker batırarak yedi. Romanya'daki fuarda sergilenen ruhsatlı rüzgâr robotların resmi olarak revizyonu rica edildi.

		<i>Rütbe Rüçhan</i>	
S	Sa, se, sı, si, so, sö, su, sü, as, es, is, is, os, ös, us, üs, sas, ses, sis, sis, sos, sös, sus, süs	<i>Saksafon Sarımsak Servis istasyonu Sıkıntısız Sıvışmak Simsar Sismograf Skala Slogan Solüsyon Sözsüz Suistimal Sponsor Stres Süspansiyon</i>	Sazsız sözsüz, sarsıntısız bir yaz meşesi için işsiz, sessiz sedasız bir Sivrihisarlı isteyişimizin sızısını size serzenişlerle anlatamam ki. Selimiye’de sekiz bin sekiz yüz seksen sekiz semerli Semerci Seçkin semerlerini Sedefçi Sefer’e senetsiz sepetsiz verdi. Senetle sirke sata sata sermayesini riske sokan Serhat’ın ipsiz sapsız tiplerle samimiyeti senin de sabrını zorladı mı?
Ş	Şa, şe, şı, şi, şo, şö, şu, şü, aş, eş, ış, iş, oş, öş, uş, üş, şaş, şeş, şiş, şiş, şoş, şöş, şuş	<i>Şahnişin Şakıyış Şeşbeş Şen şakrak Şıkrıtı Şimşir Şistleşmek Şorlamak Şovmen Şövalye Şöhret Şurup Şuur Şüphe Şüheda</i>	Şiş şişeyi şişlemiş, şişe keşişe kiş demiş. Şu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi ortada su şişesi. Şemsiyeli şerbetçi Şefik, şehirli şekerinin şebboyalarını şezlongunun şeritlerine astı. Şangay’daki şubat şenliklerinde şahinli ateş fişekleriyle şaşkın şakın bakışan Şerif ile Şerife’nin şirinliği, şehrin şık şoförü Şöhretli Eşref’i şevkle neşelendirdi.
T	Ta, te, tı, ti, to, tö, tu, tü, at, et, it, it, ot, öt, ut, üt, tat, tet, tit, tit, tot, töt, tut, tüt	<i>Tartarat Takdir Tenkit Tetik Tıngırtı Tırtıl Tiftik Tiril tiril Tokurtu Tortulu Töhmet Trompet Tuluat Tülbent Tütsü</i>	Al bu takatukaları takatukacıya takatukalatmaya götür. Takatukacı takatukaları takatukalatmam derse takatukaları takatukalatmadan geri getir. Temiz tertip tezgâhta tedbiren teşhizat tedarikini tefeciye teferruatsız terk etti. Tarhanacı Türkan, tortusuz tiritle takas ettiği altı tepsi tatlının Taklacı Tarık tarafından turşuyla tütsülenip tuhafiyecide tüccarlara tulumla satılmasını trajik buldu.
U	ub, uc, uç, ud, uf, ug, uğ, hu, ju, ku, lu, mu, nu, pu, rur, sus, şuş	<i>Uçtan uca Ucuzluk Ufuksuz Uğultu Ukde Uhde Ululanma Umumiyet</i>	Uluborlulu utangaç Ulviye ile Uralı uğursuz Ulvi uğraşa uğraşa Urfa’daki urgancılara uzun uzun, ulam ulam organ sattılar. Ulubatlı Uğur, uzun uzun Urduca konuştuğu Umud’un ucuzcudan duyduğu uğurlu uçuş kursunun duyurusunu bulurum diye umdu.

	tut, vuv, yuy, zuz	<i>Unutturuş Upuzun Urgan Ustunç Utku Uyumluluk Uzuv</i>	Ununu kurutup kumunu sulu kuyuya doldurduğu mucurların uygun hududunu tutturup uyuyan Hulusi, guguk kuşunun uzun uzun vuruşunu kurt uluması gibi duydu.
Ü	üb, üc, üç, üd, üf, üg, üğ, hü, jü, kü, lü, mü, nü, pü, rür, süs, şüş, tüt, vüv, yüy, züz	<i>Ücra Üçkağıt Üfürük Ülüş Ümit Ünlülük Ürkünç Üstünkörü Üşüşme Ütülü Üye Üzüntüsüzlük Üvez Üdeba Üğrüm</i>	Üçüncü üçkağıtçı, üçetek üçleşerek üç teker arabayla süzüm süzüm süzülen süzgeçleri süzdü. Ününü günlük güneşlik güz gülünden alan Ünye'nin tütünlü tümseklerinde gün be gün yürüyüp sürüsünün püsküllü yününü üç yüz gümüşlük üzüm gözlü küllü küheylanla değiştirdi. Ütüsüz tütüsündeki bölük pörçük tülleri büzüp büzüp yüzünü süsleyen Küçük Hürmüz, ondüleli kâkülünü de düzleyerek flütüyle süzüle süzüle yürüdü.
V	Va, ve, vi, vı, vo, vö, vu, vü, av, ev, iv, iv, ov, öv, uy, üv, vav, vev, viv, viv, vov, vöv, vuv, vüv	<i>Vaat Vaveyla Vakvıklama Velveleci Vesvese Vızır vızır Vırvırıcı Virane Viyadük Vodvil Voyvoda Vukuat Vurgulu Vükela Vüsat</i>	Velhasıl velveleci vekil vergiyi vefalı veterinere verdi Vodvilde volümlü vokalist Volkan volanlı voleybolcuyla votaladı. Virane vadiye vali olan Varlıklı Veli, valizindeki vantuzlu vişne kavanozunu avare avcıya bir kova ayva ve kavun için verince evdeki validesi veryansın etti.
Y	Ya, ye, yi, yı, yo, yö, yu, yü, ay, ey, ıy, iy, oy, öy, uy, üy, yay, yey, yiy, yiy, yoy, yöy, yuy, yüy	<i>Yapayalnız Yayvan Yelyutan Yer yurt Yıldır yıldır Yığın Yiyinti Yineleyiş Yollayış Yok yılı Yörünge Yusyumru Yuvarlayış Yürüyüş Yüz yüze</i>	Yitik yerleri yollarda yorgunluktan uykusuzluktan yıkıla yıkıla yürüyerek yangın yörelerinden sonra yakalayabildiler Yan yana yampiri yürüyen yedi yengeç, yağmurla yıkanan kayanın güney yamacına dayanıp yosun yeşiliyle boyanmış kayıkları seyreden yolcunun yiyintisini yedi. Yayalara ayrılan yürüyüş yoluna yayılan yakıtın yandığı yerleri yamayan Yamaç Bey, yakınındaki yalıda yayık ayrıran yudumlayıp oyun oynayan yeğenininde yerinde olmayı yeğledi.
	Az, ez, ız, iz, oz, öz, uz, üz	<i>Zar zor Zamk Zayıat</i>	Tiz sesli titiz Zihni tez elden tezkeresini Ziya'ya yazdırdı.

Z	Za, ze, zı,	<i>Zemzem</i>	Zamanın zembereği zoruyla zorbasıyla, sazıyla sözüyle, yazıyla güzüyle zırıl zırıl dönerken Zeki Zarafet, zarar ziyarı azar azar düzeltmenin zahmetsiz yolunu arar. Kızgın közü zemheri rüzgarında gündüz gözüyle zar zor kazdığı tozlu araziye gizleyen Kazım, azık olarak aldığı taze erzakı da yanında gezdirdi.
	zi, zo, zö,	<i>Zerzevat</i>	
	zu, zü	<i>Zıpzip</i>	
	Zaz, zez,	<i>Zırhsız</i>	
	zız, zız,	<i>Zikzak</i>	
	zoz, zöz,	<i>Zift</i>	
	zuz, züz.	<i>Zooloji</i>	
		<i>Zoru zoruna</i>	
		<i>Zuhur</i>	
		<i>Zurnazen</i>	
	<i>Züccaciye</i>		
	<i>Zürefa</i>		

Ek 2: Etkinlik Değerlendirme Formu

Etkinlik Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler, yaptığımız etkinlikle ilgili olarak aşağıda yer alan sorulara cevap verir misiniz?

Çıkarmakta zorlandığınız sesler var mıydı? Varsa hangileriydi?
Seslendirmede zorlandığınız heceler var mıydı? Varsa hangileriydi?
Seslendirmede zorlandığınız tekerlemeler var mıydı? Varsa hangileriydi?
Sesleri doğru şekilde çıkarmak konuşmayı nasıl etkiler sizce?

EK 5. Yansıtıcı Düşünme Becerisine Yönelik Araçlar

Ek 5.1. Öz Değerlendirme Formu Örneği

Kendimizi Değerlendirelim

Sevgili öğrenciler, yaptığımız etkinlikte öğrendiğimiz konularla ilgili olarak kendinizi değerlendirebilir misini

Adınız-Soyadınız:
Nefes alışverişinizde daha çok hangi bölge aktifti (omuz, göğüs, diyafram)? Göğüs
Konuşurken nefes alıp vermede zorlanır mısınız? Evet - uza camlarda olur.
Nefes alıp vermede zorlandığınız için konuşmanızı yarım bıraktığınız oldu mu? Evet - oldu.
Nefes alışveriş sesiniz konuşmaya yansır mı? Evet - Ağzdan nefes alırken yansır.
Bu etkinlikte kendinizle ilgili olarak neleri fark ettiniz? Nefesimi düzenleyen yolların openedim.

Ek 5.2. Akran Değerlendirme Formu Örneği

Arkadaşımızı Değerlendirelim

Sevgili öğrenciler, yaptığımız etkinlikte öğrendiğimiz konularla ilgili olarak arkadaşınızı değerlendirebilir misiniz?

Adınız-Soyadınız: [Redacted]

Arkadaşınızın nefes alışverişinde daha çok hangi bölge aktiftir (omuz, göğüs, diyafram).
Omuz.

Arkadaşınız konuşurken nefes alıp vermede zorlanır mı?
Gülme ile konuşurken zorlanır.

Arkadaşınızın nefes alıp vermede zorlandığı için konuşmasını yarım bıraktığı oldu mu?
Evet zorlandığı görülüyor birkaç kez.

Arkadaşınızın nefes alışveriş sesi konuşmaya yansır mı?
Ağızdan olarkın yansır.

Bu etkinlikte arkadaşınız kendisiyle ilgili olarak neleri fark etmiş olabilir?
Dişleri neleri olacağı söyler.

Ek 5.3. Öğrenme Yazısı Örneği

<p>Adınız-Soyadınız: _____</p> <p>Bugün öğrendiğiniz konuya ilişkin daha önceden neler biliyordunuz?</p> <p>→ Konuşurken rahat olmalı, elimizi boğduğumuz yere dikkat etmeliyiz.</p>	<p>Bugünkü konuyla ilgili olarak öğrendiğiniz yeni kavramlar nelerdir?</p> <p>→ Konuşurken dikkatli olmak lazımmış, insan dikkat etmiyor bazen hareketlerine.</p>
<p>Zorlandığınız konular veya etkinlikler oldu mu? Bu konular veya etkinlikler size hangi yönlerden zor geldi?</p> <p>- Benim için olmadı.</p>	<p>Size kolay gelen konular etkinlikler oldu mu? Bu etkinlikler size hangi yönlerden kolay geldi?</p> <p>- Kolaydı, ben çok iyi anladım.</p>

<p>Bu etkinlikleri günlük hayatınızda ve sınıfta uygulama imkânınız var mı? Öğrendiklerinizi ne sıklıkla uygulamayı düşünüyorsunuz?</p> <p>- El kol hareketlerime her yerde dikkat edebilirim.</p>	<p>Etkinlik sırasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdi?</p> <p>- Hepsi çok iyiydi ama sınıf-takim hareketlerimizle alay etmi o kötü oldu.</p>
<p>Etkinlikte kullanılan araç gereçler (çalışma kağıtları, görseller, videolar, sunular vb.) konuları anlamanız ve uygulama yapabilmemiz için yeterli miydi? Başka hangi materyaller kullanılabilirdi?</p> <p>- Bence yeterliydi. Çok fazla resim vardı zaten, kendimizde yaptık.</p>	<p>Etkinliğin süresi yeterli miydi? Konuları anlamak ve başarılı biçimde uygulayabilmek için ne kadar süre gerekli olabilir?</p> <p>Zaman abuk geçti daha çok pratik yapabiliydik bence.</p>
<p>Bu etkinliklerin size sağlayacağı faydalar nelerdir?</p> <p>İnsanlarla konuşurken daha dikkatli olacağım onlara güven vereceğim.</p>	<p>Başka hangi konuların ve etkinliklerin olması yararlı olurdu?</p> <p>Davranışlarla ilgili görgü kurallarında olsaydı keşke.</p>

Ek 5.4. Yansıtıcı Günlük Örneği

..... HAFTA/..... ETKİNLİK

Adım: _____
Soyadım: _____

Bugün neler öğrendim, neler fark ettim ve deneyimledim?

Boşumlanma nedir. Sesleri çıkarırken ağızımızın nasıl şekil aldığı.
Teterlemelerin konuşmayı nasıl iyileştirdiğini gördük. Bir sürü kelime ve
teterleme söyledik.

Etkili ve güzel konuşmaya çalışırken kendimi nasıl hissettim? Eğlendiğim veya sıkıldığım
şeyler var mıydı?

Etkinlikleri çok sevdim. Sıkılacağım bir şey yok.

Öğrendiklerimi günlük hayatta nasıl kullanabilirim?

Böyle kelimeler ve takerlemeler söyleyerek dilim dolanmaz
kelimeleri daha güzel söylerim, harfleri karıştırmam.

Yaptığım etkinliklerde kafama takılan sorular/anlayamadığım noktalar nelerdi?

Anlamadığım yok, zaten konu gelişmedik hep tekrar ettik

Gelecek haftalardan/ etkinliklerden beklentilerim.

Ne belediğimi bilmiyorum, eğlenceli olsun yeter.

EK 6. İzin Yazısı

EK 7. Öz Geçmiş**Kişisel Bilgiler:****Adı: Rukiye****Soyadı: IŞIK AYDIN****Eğitim Bilgileri:****Lisans:** Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Öğretmenliği Programı (Mezuniyet-2014)**Yüksek Lisans:** İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı (Mezuniyet-2017)**Çalışma Bilgileri:**

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olarak Türkçe Öğretmenliği (22.09.2014-14.12.2014)

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi (2014-Devam etmekte)